



HAL
open science

John Dewey : propositions pour une reconstruction démocratique de l'université : éléments théoriques, historiques et prospectifs pour une philosophie de l'éducation pragmatiste de l'enseignement supérieur

Christophe Point

► To cite this version:

Christophe Point. John Dewey : propositions pour une reconstruction démocratique de l'université : éléments théoriques, historiques et prospectifs pour une philosophie de l'éducation pragmatiste de l'enseignement supérieur. Education. Université de Lorraine, 2020. Français. NNT : 2020LORR0161 . tel-03118371

HAL Id: tel-03118371

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-03118371>

Submitted on 22 Jan 2021

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.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

Ecole doctorale SLTC – SOCIÉTÉS,
LANGAGES, TEMPS, CONNAISSANCES

Laboratoire interuniversitaire des sciences de
l'éducation et de la communication LISEC
(UR2310)

Université Laval

Thèse

Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Mention : Sciences de l'éducation et de la formation

Par Christophe POINT

Sous la direction de Luc BEGIN et Eirick PRAIRAT

**John Dewey : propositions pour une reconstruction démocratique de
l'université**

*Eléments théoriques, historiques et prospectifs pour une philosophie de
l'éducation pragmatiste de l'enseignement supérieur*

Présentée et soutenue publiquement le 24 novembre 2020

Membre du jury :

Directeurs de thèse :

M. Eirick PRAIRAT

Professeur des universités, Sciences de l'éducation,
Université de Lorraine, Nancy.

M. Luc BEGIN

Professeur titulaire, Faculté de philosophie, Université
Laval.

Présidente de la soutenance :

Mme. Dominique OTTAVI

Professeure des universités, Sciences de l'éducation,
Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Rapporteurs :

M. Stéphane MADELRIEUX
Université

Maître de conférences, Faculté de philosophie,
de Lyon.

M. Michel SASSEVILLE

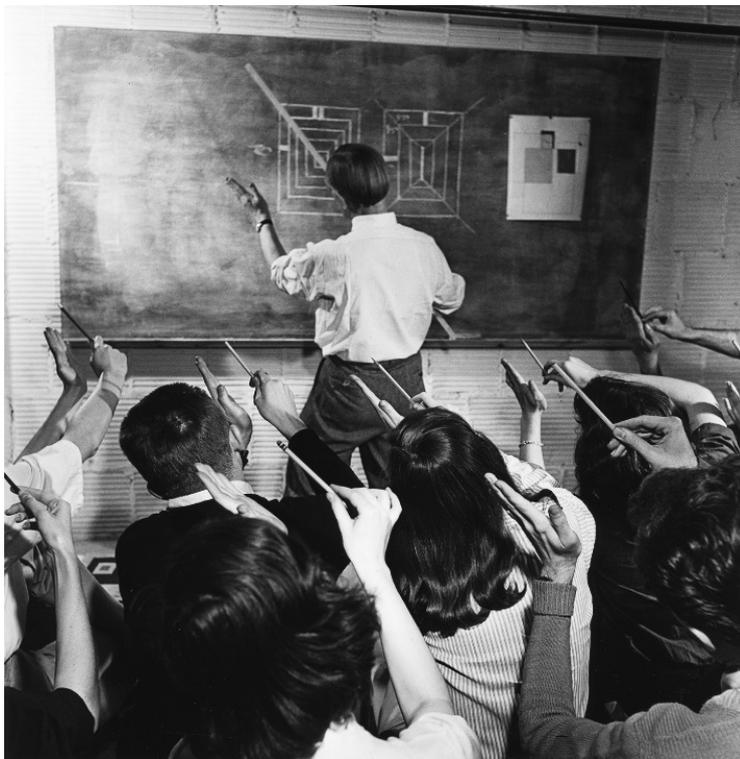
Professeur titulaire, Faculté de philosophie, Université
Laval.

Examinatrice :

Mme. Gina THESEE, professeure agrégée, Département de Didactique, Université du
Québec à Montréal.

John Dewey : propositions pour une reconstruction démocratique de l'université

*Eléments théoriques, historiques et prospectifs pour une philosophie
de l'éducation pragmatiste de l'enseignement supérieur*



Christophe POINT

Sous la direction de Luc BEGIN et Eirick PRAIRAT

Résumé

Le travail de thèse présenté ici relève d'une démarche transdisciplinaire pragmatiste où se croisent la philosophie de l'éducation, l'épistémologie, l'éthique et la philosophie politique pour tenter de répondre à la question suivante : qu'est-ce que le pragmatisme de John Dewey peut nous apporter comme outils théoriques pour penser l'avenir des institutions universitaires actuelles ? Pour répondre à ce problème, nous émettons l'hypothèse que la conception complexe et étendue de la démocratie par la philosophie pragmatiste fournit un cadre théorique rigoureux et pertinent sur le plan épistémologique, éthique et pédagogique pour reconstruire un nouveau projet politico-éducatif d'université démocratique. C'est donc ce projet bien particulier d'université que nous reconstruisons de trois façons ici. Tout d'abord, sur un plan théorique, nous cherchons à rendre compte de ce qu'a été ce projet à l'époque de John Dewey. Puis, historiquement, nous étudions les expérimentations universitaires menées à cette époque, en différents lieux des Etats-Unis, à partir de ce projet. Enfin, de manière prospective, nous cherchons à formuler, à partir de ces deux premières enquêtes théoriques et historiques, de nouveaux éléments pour actualiser ce projet pour notre époque. L'ambition de ce travail est donc de proposer des pistes de réflexion nouvelles pour l'avenir de l'université à partir d'une philosophie de l'éducation, démocratique et pragmatiste, de l'enseignement supérieur.

Abstract

The PhD work submitted here is inspired by a transdisciplinary pragmatist approach in which philosophy of education, epistemology, ethics and political philosophy converge in an attempt to answer the following question: What can John Dewey's pragmatism bring us as theoretical tools for thinking about the future of today's academic institutions? To answer this question, we hypothesize that the complex and extensive conception of democracy by the pragmatist philosophy provides a rigorous theoretical framework and a relevant epistemological, ethical and pedagogical perspective for reconstructing a new political-educational project of a democratic university. So it's this particular university project that we're reconstructing in three ways here. First of all, on a theoretical point of view, we're trying to account for what that project was in the time of John Dewey. Then, historically, we examine the academic experiments carried out at that time, in different places in the United States, based on this project. Finally, in a prospective way, we seek to formulate, from these first two theoretical and historical investigations, new elements to update this project for our days. The ambition of this work is to propose new ways of thinking about the future of the university based on a democratic and pragmatic philosophy of education in higher education.

Table des matières

Résumé.....	III
Abstract	IVV
Table des matières.....	V
Remerciements.....	IXX
Introduction générale : Mettre au défi la philosophie pragmatiste.....	- 1 -
I. Cadre général de la thèse : étonnements et problèmes initiaux.....	- 4 -
II. Construction théorique et problématique.....	- 7 -
III. Hypothèses pour un travail de reconstruction.....	- 9 -
IV. Le cadre d'analyse et ses nécessaires limites	- 12 -
IV. 1. Le projet d'une université pragmatiste : un objet d'étude complexe	- 12 -
IV.2. Le compagnonnage de John Dewey : le choix du corpus	- 14 -
IV. 3. L'enquête pragmatiste comme modèle de la démarche intellectuelle générale.	- 17 -
V. Plan général de la thèse.....	- 19 -
1 ^{ère} partie : Penser l'université idéale avec John Dewey ; une théorie pragmatiste des institutions démocratiques	- 22 -
Introduction générale de la première partie : reconstruire la théorie	- 22 -
Chapitre 1 : la perspective fonctionnaliste de John Dewey sur l'institution universitaire- 26	-
Introduction	- 26 -
1.1.1. L'université, une institution aux prises avec de multiples contradictions.....	- 27 -
Conclusion.....	- 42 -
1.1.2. Du fonctionnalisme institutionnel de John Dewey.....	- 44 -
Conclusion.....	- 69 -
Chapitre 2 : Théorie pragmatiste de la normativité démocratique appliquée aux institutions.....	- 71 -
1.2.1. Du bien commun à la démocratie.....	- 72 -
Conclusion.....	- 84 -
1.2.2. La conviction démocratique	- 85 -
Conclusion.....	- 100 -
1.2.3. Définir une institution démocratique.....	- 101 -
Conclusion.....	- 112 -
Chapitre 3 : une université démocratique : principes fonctionnels	- 114 -
Introduction	- 114 -
1.3.1. Diffusion démocratique du savoir à l'université : le besoin d'une pédagogie exigeante	- 116 -
Conclusion.....	- 128 -

1.3.2. « The uses of knowledge » : du problème de la distribution sociale du savoir à la promotion de l'intelligence collective	129 -
Conclusion.....	144 -
1.3.3. Produire un savoir démocratique : du laboratoire à la société.....	145 -
Conclusion.....	158 -
Conclusion de la première partie : Penser l'université l'idéale avec John Dewey ; une théorie des institutions démocratiques.	161
2ème partie : L'influence du projet de John Dewey sur son temps : une histoire des expérimentations universitaires et leurs critiques	165
Introduction générale de la deuxième partie : reconstruire une histoire.....	166
Chapitre 4 : Réalisations universitaires et expérimentations du projet démocratique de John Dewey	169
2.4.1. L'expérimentalisme au cœur du Black Mountain College.....	169
Introduction	169
Conclusion.....	182
2.4.2. La fabrique de l'espoir ou l'expérience de la Laboratory School of Chicago.....	185
Introduction	185
Conclusion.....	203
2.4.3. De l'enquête à la démocratie : le pari des Colleges progressistes.	205
Introduction	205
Conclusion.....	225
2.4.4. L'épistémologie environnementaliste à l'épreuve de la Hull House.....	227
Introduction	227
Conclusion.....	244
2.4.5. L'université en quête du pluralisme : le cas de la New School for Social Research	246
Conclusion.....	264
Chapitre 5. Oublis et conflits. Les critiques faites aux expérimentations progressistes. ..	265
2.5.1. Qui sont les oubliés de John Dewey ? Retour sur les critiques faites au projet politico-pédagogique pragmatiste.	267
2.5.2. Penser la conflictualité au croisement de l'éducatif et du politique.	280
Introduction	280
Conclusion.....	294
Conclusion de la seconde partie : L'influence du projet de John Dewey sur son temps : une histoire des expérimentations universitaires et leurs critiques.	296
3ème partie : Avec John Dewey, proposer aujourd'hui une reconstruction de l'université par un nouveau projet politico-éducatif démocratique.....	300
Introduction générale de la troisième partie : reconstruire un projet	300
Chapitre 6 : L'université américaine au XXème siècle, une triple éclipse du projet pragmatiste.	304

Introduction	304
A. Première éclipse : la marginalité de la philosophie analytique de l'éducation.....	306
B. Deuxième éclipse : une philosophie isolée au sein des sciences de l'éducation	313
C. Troisième éclipse : mutations et errances des institutions universitaires américaines .	318
Conclusion.....	324
Chapitre 7 : Eléments prospectifs pour une réactualisation du projet d'université pragmatiste	327
7.1. Faire du corps un outil pédagogique de la démocratie à l'université	328
Introduction	328
Conclusion.....	346
3.7.2. Pour une culture pédagogique du projet à l'université.....	348
Introduction	348
Conclusion.....	368
3.7.3. Repenser la compétence par l'enquête pour enrichir l'idée de formation universitaire	372
Introduction	372
Conclusion.....	398
3.7.4. Lutter contre l'entropie sociale, une éthique écologique de l'attention pour les universités pragmatistes	401
3.7.5. Du marché à l'université : la démocratie à l'épreuve de l'hospitalité.....	423
Introduction	423
Conclusion.....	443
Conclusion de la troisième partie : Imaginer aujourd'hui un nouveau projet d'université : la reconstruction de la proposition pragmatiste.....	446
Conclusion générale : Une philosophie pragmatiste de l'éducation ?.....	450
I. Le chemin qui a été parcouru	450
II. Les positions qui ont été (re)construites.....	453
III. Les tâches qui nous attendent.....	456
Bibliographie.....	459
Références pour les travaux de John Dewey :	459
Références :.....	465

*À mes ami.e.s,
à mes camarades,
et à mes étudiant.e.s présents et à venir.*

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes deux directeurs, Eirick Prairat et Luc Bégin pour leur patience, leur bienveillance et leur attention à mon égard. Leurs relectures, leurs discussions à bâton rompu et leurs précieux conseils me furent d'une grande aide. Sans eux, rien de ce qui a été écrit ici n'aurait pu voir le jour.

Je tiens aussi à remercier mes professeurs qui, consciemment ou inconsciemment, m'ont guidé dans cette recherche en abattant mes certitudes, éveillant ma curiosité et révélant des chemins de pensée nouveaux. Là aussi, sans Stéphane Madelrieux, Roberto Frega, Joëlle Zask, Pierre-Olivier Méthot, Arnaud Milanese... rien de tout cela n'aurait été possible.

Ces remerciements s'adressent aussi à tous mes amis et collègues de travail qui m'ont patiemment écouté, contredit et accompagné dans les chemins parfois tortueux de mes argumentations en construction. Jean-Pierre Dramisimo, Emmanuel Jolibois, Jonathan Durand-Folco, Léo Magnin, Samuel Nepton, Philippe Foray, Jean-Baptiste Vuillerod, Marie Beretti, Camille Roelens, Nadia Beaudry, David-Anthony Ouellet, Justine Broussais, Pier-Yves Champagne, Marion Bérard, Laurent Lima, Maxime Mariette... Pour votre patience et votre écoute, merci.

Enfin, je remercie du fond du cœur tous ceux qui ont eu la patience de relire les pages de ce travail, notant impitoyablement mes maladrotes et pointant les faiblesses de ce long travail. Sans vous ; Simon Caillaux, Lisa Castelly, Alexandre Panetto, Faustine Charles, Anaïs Di Pasquali, Camille Dénarié, Julius Rodrigues, Fabien Chatonnay, Coline Viricel, Elise Segay, Marie-Eve Rochette, Marlène Smara, Camille Pascal, Sylvie Tourniaire, Manon Benlima, Karine Gendron, Eloïse Bérard, Camille Zimmerman, Véronique Pupier, Mariette Gorge, Mathilde Grange, Marion Fontana, Pier-Yves Champagne, Nicolas Féron, Claire Poncet, Solène Goury, Elie Mangon, Romane Gloeckle, Pascale Point... je ne m'en serais pas sorti non plus.

Enfin à tous ceux qui ont croisé ma route, que j'oublie de nommer ici et qui connaissent ma mémoire défaillante, merci pour vos paroles, vos idées et votre rencontre.

« Quoi qu'il en soit, si l'on veut que la philosophie ait quelque chose à dire dans la crise actuelle, il faut que la philosophie de l'éducation soulève *tous* les problèmes philosophiques qui appellent aujourd'hui notre attention. »

John Dewey, *The Democratic Faith and Education*, 1944, 272.

« Clearly there must be something in the present to evoke happiness. »

John Dewey, *Art as Experience*, 1934, p. 78.

Introduction générale : Mettre au défi la philosophie pragmatiste

“Education is the laboratory in which philosophic distinctions become concrete and are tested.”
John Dewey, *Democracy and Education*

En 2011, Ronald Barnett, alors professeur émérite de l’Institut d’Education de l’Université de Londres, fit une conférence à l’ *International Higher Education Congress* intitulée « The Idea of the University in the Twenty-First Century : Where’s the Imagination ? » (2011). Cet auteur, déjà prolifique sur la question des universités (2013; 2000; 2014; 1990), proposa alors à cette occasion une liste des « imaginaires » universitaires, c’est-à-dire des devenirs possibles de l’université telle que nous la connaissons aujourd’hui ; metaphysical university, entrepreneurial university, liquid university, postmodern university, therapeutic university, ecological university, et... pragmatic university.

Ce dernier terme, péjoratif pour Ronald Barnett (Badley 2004), fait pourtant référence aux travaux d’une petite communauté de chercheurs¹, se reconnaissant comme les héritiers de cette tradition philosophique, née lors du XIX^{ème} siècle aux Etats-Unis, qu’est le pragmatisme. Cependant, au sein de cette communauté, il faut distinguer ceux qui réduisent à tort le qualificatif de « pragmatisme » à celui « d’entrepreneurial » (Välmaa 1999) ou de « post-vérité » (Engel 2016) en rendant ces deux devenirs d’université similaires, puis ceux qui se revendiquent plus du néo-pragmatisme de Richard Rorty que du pragmatisme « classique » de Charles Sander Peirce, William James, George H. Mead, John Dewey et Jane Addams (Badley 2016a; 2003; Gibbs 2013). Enfin, à part l’ouvrage collectif de Lee Benson, Ira Harkavy et John Puckett paru en 2007 (2007), aucun des membres de cette communauté scientifique ne semble adopter une approche générale sur la « pragmatic university » mais tous se cantonnent plutôt à des domaines précis de la pédagogie universitaire (Stoller 2018; Waks 2018). Ainsi, force est de constater que ce que Ronald Barnett imagine sous le terme de « pragmatic university » reste assez vague.

¹ Nous précisons également que le masculin sera ici employé de façon générique, par souci de lisibilité d’un texte déjà relativement long et aride. C’est un choix « pragmatique » qui n’ignore pas les inégalités entre les femmes et les hommes au sein de la recherche et ailleurs (notamment telles que les travaux du Haut Conseil à l’égalité entre les femmes et les hommes les décrivent. Voir son site : <http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr>).

De plus, il faut ajouter à cela le fait que ce terme n'apparaît nulle part, à notre connaissance, au sein des écrits disponibles des auteurs du pragmatisme « classique ». La raison en est qu'aucun d'entre eux n'a véritablement fait de l'université un objet philosophique à part entière et tous n'ont abordé les questions relatives aux devenir des universités que « de biais », c'est-à-dire aux détours d'articles scientifiques ou à destination du grand public, ou bien par des interventions lors de colloques, portant sur d'autres thèmes. Ainsi, non seulement l'université ne semble pas être un objet que le pragmatisme a particulièrement essayé d'investir, mais on peut également douter de sa capacité à dire quelque chose sur les devenir de cet objet avec plus d'un siècle de distance désormais. C'est pourquoi, il est légitime de se demander ce que peut bien signifier ce terme de « pragmatic university » à la fois pour leur époque et pour la nôtre.

Cependant, avant de commencer notre enquête sur la signification de ce qu'est la « pragmatic university », précisons tout d'abord la nature de cet objet philosophique². En effet, ce à quoi Ronald Barnett fait référence avec sa liste des « imaginaires » universitaires, c'est tout d'abord la notion de l'Idée d'université (*The Idea of the University*). Celle-ci désignerait, dans les mots de la philosophie allemande (Jaspers 1946), une sorte d'idéal, parfois régulateur, parfois transcendantal, d'université construite théoriquement, remplissant alors les fonctions aussi vagues que critiquables de modèle. Ce faisant, l'appel à l'imagination de Ronald Barnett (2013) pour donner du corps aux Idées d'université répartit les différents imaginaires proposés sur un axe gradué allant du plus « faisable » au plus « utopique » (Barnett 2011). Or, ce faisant, il semble qu'il manque dans cette classification un élément central, celui de la pertinence de l'imaginaire à servir de guide pour des enquêtes équilibrées³. En effet, si la faisabilité d'une idée la contraint à une fidélité envers l'existant, et l'utopique à un renoncement total à celui-ci, alors il manque un terme médian rendant compte du travail d'une enquête intellectuelle, cherchant à équilibrer ces deux extrêmes (c'est-à-dire capable de nous emmener d'un

² Par le terme d'objet philosophique, nous entendons là un ensemble complexe de réalité, possédant une certaine unité et qui peut être la cible des investigations philosophiques, au sens où l'on peut en construire le concept.

³ De plus, il est curieux de constater que l'axe gradué des imaginaires universitaires proposé par Ronald Barnett vient en quelque sorte justifier la prépondérance de deux de ses imaginaires. D'une part celui de la « metaphysical university » où l'on s'appuie sur une valeur non-négociable (la Vérité, l'Humanité, Dieu, l'Etat, etc.) pour penser l'université. Ce premier imaginaire se situe alors logiquement vers l'extrême « utopique » de l'axe de Ronald Barnett. Et d'autre part, à l'opposé de ce premier modèle, le second, largement plus « faisable », est celui de la « entrepreneurial university » où l'université cherche son autonomie en se construisant une place économique propre au sein de la société (comme une entreprise donc). Ainsi, entre ces deux modèles, tous les deux largement critiquables mais dominants au sein de l'espace public, Ronald Barnett laisse bien peu de place aux autres imaginaires qu'il appelle de ses vœux.

point A à un point B de manière rigoureuse mais sans rien céder à l'ambition de son cheminement). C'est pourquoi, à la notion d'Idée d'université, nous préférons ici la notion de projet d'université.

Cette notion nous semble mieux rendre compte du genre d'objet philosophique que nous cherchons. En effet, nous ne cherchons ici ni un modèle conçu comme un ensemble d'idées parfaites qu'il suffirait d'imiter, ni une utopie lointaine nous permettant de critiquer les universités réelles en soupirant, ni encore un plan de restructuration prêt à l'emploi de ces dernières qu'il suffirait de suivre *a priori*. Un projet est, à l'inverse des modèles, utopies ou plans, un objet philosophique à la fois plus modeste et plus rigoureux. Plus modeste, car il ne prétend à aucune rupture entre le passé, le présent et le futur et se plie aux exigences d'une continuité temporelle, c'est-à-dire à l'épreuve du réel. Mais plus rigoureux, car il refuse toute argumentation contraire qui ne s'y soumet pas également (Hook 1950, 164). Un projet est donc pour nous un « corps cohérent d'idées, critique et constructif », orienté vers la « réalisation d'une foi », et qui à ce titre cherche à organiser « perspective, interprétation et reconstruction » (Dewey, 1930). Un projet cherche à transformer une foi en une possibilité future souhaitable en une réalité présente enviable, c'est-à-dire à reconstruire un imaginaire en un devenir. Défini ainsi, un projet est un objet philosophique de plein droit selon John Dewey car :

Pour cette philosophie, l'effondrement des vieilles idées est une chance. La possibilité de produire le genre d'expérience dans laquelle la science et les arts opèrent à l'unisson pour peser sur l'industrie, la politique, la religion, la vie privée et les relations humaines en général est en soi quelque chose de nouveau. Nous n'y sommes pas accoutumés, même à titre d'idée. Mais avoir foi en cela n'est ni un rêve ni la preuve d'une défaillance. Il s'agit d'une foi, et la réalisation de cette foi, afin que nous puissions œuvrer davantage en vue des choses accomplies, est dans le futur. Et la conception de cette foi comme d'une possibilité, quand elle est élaborée en un corps cohérent d'idées, critique et constructif, forme une philosophie, une attitude qui organise perspective, interprétation et reconstruction. Une foi philosophique, en tant que tendance à l'action, ne peut être éprouvée et testée que dans l'action. Aujourd'hui, je ne connais aucune alternative viable à cette foi philosophique (Dewey 1930).⁴

Par conséquent, l'objet philosophique central de ce travail est celui d'un projet d'université, et plus particulièrement celui d'une université pragmatiste. Notre thèse cherche donc à identifier cet objet, à la fois de manière descriptive, c'est-à-dire principalement à partir des écrits du pragmatisme classique et contemporain, et à la fois de manière normative, au sens où nous tentons d'énoncer ce qui serait possible pour les

⁴ Ici comme par la suite, nous traduisons nous-mêmes la plupart des citations présentées et indiquerons les cas où nous utilisons une traduction d'une autre personne. De plus, dans certains cas particuliers, nous laisserons certaines citations dans leur langue originale pour mieux en saisir leur portée.

universités réelles de devenir si elles adoptaient ce projet particulier d'université. Toutefois, que peut signifier pour le pragmatisme un projet de « pragmatic university » ? Poser cette question nous oblige immédiatement à en construire une autre : John Dewey, étant reconnu comme l'un des représentants du pragmatisme ayant le plus travaillé sur les questions éducatives⁵, a-t-il écrit sur cette « pragmatic university » ?

I. Cadre général de la thèse : étonnements et problèmes initiaux

La réponse à cette question semble à première vue décevante. En effet, cet auteur ne nous a laissé aucun ouvrage ou étude majeure portant principalement sur ce sujet. L'université, comme objet philosophique, n'apparaît la plupart du temps, dans les réflexions de cet auteur, qu'au détour de considérations plus générales sur l'organisation globale du *curriculum* (Dewey 1923a; 1931b; 1895), sur des points particuliers de politiques éducatives universitaires (Dewey 1940; 1939; 1932; 1924a) ou encore au sein de remarques sur l'apprentissage moral possible à l'école (Dewey 1931c; 1890; 1924b; 1931a; 1937). Il est d'ailleurs significatif que dans ses ouvrages théoriques les plus conséquents, comme *Democracy and Education* (1916b), *How we think* (1910/1933), *Reconstruction in Philosophy* (1920), *The Public and Its Problems* (1927b) ou *Art as Experience* (1934), l'université n'apparaisse pas vraiment et que la plupart des articles mentionnés soient écrits à la suite de conférences publiques, pour des journaux de grande diffusion ou lors d'occasions de célébrations universitaires particulières. De plus, sa correspondance ne mentionne que rarement ses réflexions ou des interrogations de sa part sur sa manière d'enseigner (c'est-à-dire ses méthodes pédagogiques) ou son quotidien à l'université. Comparée à son travail de recherche sur l'école, son organisation, ses objectifs et ses méthodes pédagogiques, l'université, en tant que projet, semble avoir peu intéressé notre auteur. Cette perspective est en tout cas celle qui semble la plus partagée par les commentateurs de John Dewey lorsque ces derniers présentent les grandes lignes de son œuvre dans des ouvrages généralistes⁶. Constat qui fait écrire à Aaron Stoller, pourtant chercheur spécialisé sur cette question, « Dewey n'a pas formulé une théorie de

⁵ Par la suite, nous concentrerons nos efforts sur l'œuvre de John Dewey par rapport à celle de Charles Sander Peirce, George Herbert Mead, William James ou Jane Addams. Il s'agit d'un choix guidé par notre trajectoire intellectuelle personnelle (sur laquelle nous reviendrons) mais également par la grande disponibilité des écrits de cet auteur grâce à la mise en ligne des *Collected Papers*.

⁶ Entre autres... (Westbrook 1993b; Cometti 2013; Zask 2015; Madelrieux 2016).

l'éducation de l'enseignement supérieur et était en fait sceptique quant aux tentatives de le faire (Dewey 1929b, 156) » (Stoller 2018, 452).

Ainsi, une première lecture des écrits de John Dewey peut laisser à penser qu'un projet d'université n'est pas un objet philosophique évident. Ce dernier ne peut nous apparaître qu'au croisement de trois champs de recherche que sont *la philosophie politique* (par exemple lorsqu'il est question de la liberté académique des enseignants ou bien de la place de la propagande militaire au sein de l'université par temps de guerre), *la philosophie de l'éducation* (par exemple lorsqu'il est question de l'organisation d'un cursus universitaire ou de l'équilibre des enseignements intellectuels et manuels), et enfin *l'épistémologie* (par exemple, lorsque John Dewey se demande quelles sont les valeurs et les connaissances que peut transmettre un enseignant à l'université par la méthode de l'enquête). Le croisement de ces trois champs n'est pas propre à cet auteur, au contraire, les réflexions menées en philosophie sur l'université s'inscrivent généralement dans l'un de ces trois domaines de recherche car l'université est un objet philosophique ayant directement trait à chacun d'entre eux. Étant une institution en rapport avec d'autres institutions étatiques, internationales ou locales, la philosophie politique, et plus particulièrement la philosophie des institutions est en droit de l'interroger. En tant qu'institution portant des activités de recherche et d'enseignement, l'épistémologie comme discipline étudiant les rapports de production, transmission et partage des connaissances, est également un terrain propice pour son étude. Et enfin, l'université comme lieu de transmission de connaissances et de valeurs est aussi un espace où se jouent des relations pédagogiques complexes et où la philosophie de l'éducation peut également légitimement travailler. Ainsi, si l'université comme projet est un objet philosophique pouvant s'étudier à partir de ces trois champs (sélectionnés parmi d'autres possibles), alors, pour chercher ce que pourrait être la « pragmatic university » selon John Dewey, il nous faut porter notre regard sur ses écrits à partir de ces trois champs d'étude disciplinaire.

Cependant, si ce point est juste, cela pose un nouveau problème pour notre enquête. En effet, toute la philosophie pragmatiste semble orientée par une attitude philosophique bien particulière, celle de permettre la plus grande continuité possible entre des problèmes appartenant à différents champs d'étude. Aussi, la philosophie de John Dewey tente constamment de croiser entre elles les réflexions politiques, épistémiques et pédagogiques. Cette attitude a alors pour conséquence chez lui de porter une grande

attention aux connexions possibles entre la démocratie, l'éducation et la science. Cette attitude se lit particulièrement à travers les lignes d'une interrogation de John Dewey, qui, rétrospectivement, semble guider notre réflexion tout au long de cette recherche :

Quelles sont les méthodes qui, de fait, sont en mesure de générer une orientation démocratique et une dévotion envers les valeurs et les finalités sociales ? [...] Comment nos écoles peuvent-elles suivre une ligne véritablement démocratique avec les étudiants ? [...] Aucune question n'est selon moi plus vitale ni plus importante en pratique que cette unique question de savoir comment les écoles d'aujourd'hui vont être en mesure de faire de l'idée de démocratie une réalité vivante et concrète dans les esprits des jeunes qui forment les futurs citoyens de ce pays (Dewey 1938a, 307).

Comment se fait-il alors que John Dewey, ayant tous les outils intellectuels pour penser les relations entre la démocratie, l'éducation et la science, se soit si peu intéressé à l'université ? Et pourquoi son projet politique, reconnu comme central à son œuvre, celui d'une démocratie radicale (Point 2016), ne donne aucune place à l'université au sein de ce projet ? Que peut signifier une telle omission ? Si, pour ce projet démocratique, les textes de jeunesse donnent une grande importance au journalisme, aux écoles primaires publiques, les textes de maturité aux mouvements et partis politiques, et les textes dits « du dernier Dewey » mettent l'accent sur la diplomatie et les relations internationales, il ne semble pas que notre auteur ait perçu l'université comme un acteur majeur de cette transformation sociale radicale et complexe qu'il souhaitait.

Pourtant, par de nombreux pans de sa pensée comme l'interpénétration du social et du politique, de l'éducation comme croissance, de la conception sociale du savoir, la démocratie comme culture⁷, on aurait pu s'attendre à ce que l'université ait un rôle à jouer dans la formation citoyenne de cette démocratie à venir qu'il imagine. Il aurait pu alors « dépasser » Rousseau, Condorcet, Pestalozzi, Claparède et Freinet en soutenant comme eux que l'école devait être un pilier de la démocratie, et soutenir, là où ces autres intellectuels se taisent, que l'université devait, en conséquence, contribuer également à cette formation citoyenne⁸. Mais, à première vue, étonnamment, il semblerait que John Dewey laisse l'université impensée au sein de son *projet politico-éducatif démocratique* et fasse de

⁷ La définition que John Dewey proposera de la démocratie est en effet particulièrement exigeante. « La démocratie sociale équivaut [...] à l'établissement d'un *héritage* commun, d'un *travail* commun, d'un *destin* commun. » écrit-il, par exemple, dans *The Educational situation* en 1901. Nous verrons ainsi dans la première partie de la thèse comment ce concept de démocratie (comme héritage, travail et destin) structure pour John Dewey les finalités de l'éducation (en tant qu'ensemble comprenant l'enseignement, la formation et la recherche).

⁸ On peut noter néanmoins l'exception de Denis Diderot qui, dans son ouvrage *Plan d'une université*, écrit en 1775, offre les prémisses d'une réflexion humaniste au sujet de l'articulation entre université, citoyenneté et démocratie (Didier 1995). De la même façon, il serait possible d'étudier l'apport de Emmanuel Kant (*Le conflit des facultés*, 1789) ou encore Friedrich Nietzsche (*Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, 1872) dans cette optique.

nous des orphelins face à la question suivante : *Comment penser une démocratie, dont le projet ne peut se réaliser que par l'éducation et la participation politique de tous à la résolution des problèmes communs, sans se doter également d'un projet solide pour imaginer une institution capable de porter une telle transformation de société ?*

II. Construction théorique et problématique

C'est donc pour dépasser cette première lecture (que peut avoir tout lecteur de John Dewey) que nous avons peu à peu construit le cadre de questionnement suivant. En effet, cet étonnement a fait naître en nous un triple questionnement qui interroge chacun à sa manière les trois champs d'étude identifiés auparavant au sein de la pensée de John Dewey ; (a) la philosophie politique, (b) la philosophie de l'éducation et (c) l'épistémologie.

(a) En *philosophie politique*, on se demandera si John Dewey pense véritablement la démocratie sans l'université. Cette hypothèse n'est pas nouvelle. Les commentateurs⁹ ont bien montré le manque de précision de ce dernier dans l'étude des institutions permettant de promouvoir sa conception de la démocratie¹⁰. Il revient donc au travail de recherche de se questionner sur l'articulation conceptuelle de la normativité des objectifs démocratiques généraux et le fonctionnement ordinaire et quotidien des institutions particulières. En se focalisant sur l'université en tant qu'institution, il nous faut alors étudier les fonctions possibles de cette dernière pour être une institution « favorable » à la dynamique démocratique prônée par John Dewey.

(b) Pour la *philosophie de l'éducation* de John Dewey l'université pose un problème de taille : ses réflexions sur l'éducabilité¹¹ des enfants au niveau primaire et secondaire sont-elles pertinentes au niveau de l'enseignement supérieur ? Bien que notre auteur défende une conception de l'éducation comme un processus continu tout au long de la vie et qu'il ne distingue pas de rupture entre l'état cognitif de l'enfant et celui de l'adulte, nous sommes en droit de nous demander quel crédit donner à cette théorie au sein de l'université. Celle-ci est-elle pertinente pour la production de connaissances à

⁹ Entre autres... (Madelrieux 2016; Frega 2015; Westbrook 1993b; Achen et Bartels 2016).

¹⁰ Ce flou est ce qui donne un air aporétique au *Public and its Problems* par exemple.

¹¹ Nous reviendrons, dans la première partie de la thèse, sur la définition de ces termes (éducation et éducabilité) et sur leur centralité au sein de l'œuvre de John Dewey, mais nous pouvons d'ores et déjà rappeler que pour cet auteur : « De toutes les définitions que l'on peut donner de l'homme, c'est celle de son éducabilité qui va le plus loin. » (1930, 21). Et « L'éducation est constituée de toutes les influences qui opèrent au cours de la vie d'un individu pour former et transformer ses attitudes et dispositions, qu'il s'agisse de la pensée, de la croyance ou de la conduite. » (1930, 28).

laquelle est tenue la recherche ? L'université a-t-elle, comme les autres institutions éducatives, un rôle de formation éthique et politique de l'individu, et si oui, comment comprendre l'idée qu'un professeur d'université soit également un éducateur au sens où il assume le triple rôle d'enseignant, de pédagogue et de chercheur ?

(c) Enfin, pour *l'épistémologie*, la question est encore plus incisive : la théorie de la connaissance développée par John Dewey, bien qu'elle dote la connaissance d'une importante dimension sociale, n'oublie-t-elle pas la question de la distribution sociale de celle-ci ? Ou pour le dire autrement, comment promouvoir l'enquête et l'expérimentation au sein d'une société sans outil institutionnel pour la « distribuer » au sein de la population ? John Dewey a-t-il négligé au sein de sa théorie les obstacles épistémiques au partage des processus individuels d'enquête ? A nous de montrer que la théorie de l'enquête ne se limite pas au niveau individuel et scientifique mais peut s'élargir au niveau du collectif et du social, sans perdre de sa crédibilité et de son sérieux. Pour ce faire, nous interrogerons l'université et sa capacité à promouvoir ce modèle démocratique de réflexivité sociale et collective.

Ainsi, ce triple questionnement né de notre étonnement se transforme à son tour en un problème central : *Comment penser la réalisation du projet politico-éducatif démocratique de John Dewey par, avec et au sein de l'institution universitaire ?* Si on considère que l'université fait partie des institutions permettant l'éducation des citoyens, au même titre que l'école, alors il faut se demander comment l'application et la participation de ces institutions bien particulières que sont les universités au projet de John Dewey sont possibles. De plus, ce problème se redouble à notre époque, car la question de son actualité¹² se pose au même titre que celle du projet pragmatiste. Avec plus d'un siècle d'écart, son projet politico-éducatif démocratique permet-il de penser l'université aujourd'hui ? Ou pour le dire en une phrase : *que peut nous dire aujourd'hui John Dewey pour penser, projeter et reconstruire de manière pragmatiste une université démocratique ?*

¹² Nous reviendrons dans la troisième partie de la thèse sur la question de l'actualité ou de la ré-actualisation du pragmatisme. Toutefois, nous pouvons d'ores et déjà mentionner l'excellent (bien que déjà ancien) état des lieux de Richard Bernstein sur cette question (1992).

III. Hypothèses pour un travail de reconstruction

Pour résoudre au mieux ce problème, nous avons alors décidé d'adopter la démarche pragmatiste de l'enquête, en structurant notre travail par trois hypothèses cumulatives. C'est-à-dire que l'insuffisance successive des deux premières hypothèses conditionne la construction de la troisième comme autant de « bilans provisoires » de l'enquête permettant une continuité des réflexions. De plus, le critère de cette insuffisance est lui aussi pragmatiste, c'est-à-dire que nous jugeons la valeur de nos hypothèses selon le succès de leurs expérimentations pour la transformation de notre objet. En effet, notre conviction ici est qu'expliquer l'apparente omission de la question des universités chez John Dewey aurait peu d'intérêt si cela ne nous permettait pas de mieux penser leurs possibles transformations. Voici ces trois hypothèses :

Première hypothèse : John Dewey ne questionne pas véritablement le rôle épistémique, social et politique de l'université car celui-ci lui paraît négligeable pour son projet politico-éducatif démocratique. Cette hypothèse a deux avantages. Premièrement, elle reconnaît que le manque de considération pour l'université en tant que moyen de promotion de la démocratie peut expliquer l'échec du projet progressiste américain à partir de la Seconde Guerre mondiale et durant la Guerre Froide au profit d'un libéralisme prédateur. Sans entrer dans les détails nécessaires à l'affirmation de cette hypothèse, on peut simplement dire que les universités se pensent comme promotrices de la réussite individuelle plutôt que collective et cessent de se penser comme une instance de production du bien commun sur lequel se fonde l'idée démocratique de John Dewey (Dunn 2014, 142). Deuxièmement, si on ne pense pas la responsabilité sociale des universités en tant que composante de leur rôle institutionnel en vue de l'objectif démocratique, l'intérêt étatique prend le pas sur celle-ci et peut se muer en une soumission de l'université à l'Etat¹³. Ainsi, cette première hypothèse conclurait à l'échec général du projet politico-éducatif de John Dewey et l'expliquerait en partie par son manque de discernement sur le rôle que l'institution universitaire aurait pu historiquement jouer dans ce projet.

Deuxième hypothèse : Si la complexité fonctionnelle de l'université, en tant qu'institution au carrefour de la science, de la société et de la politique, nous échappe au sein des écrits de John Dewey, ce serait à cause d'une lecture de ses écrits, encore trop

¹³ Par exemple, dans les objectifs de sa recherche, les laboratoires de certaines universités publiques et privées américaines, à partir de 1945, se sont orientés presque exclusivement sur la recherche militaire et son développement technologique (Robert 2004, 134-37).

imprégnée de l'influence de Wilhelm Von Humboldt, qui ignore la continuité du processus éducatif¹⁴. Cet « oubli » empêche alors une analyse commune des institutions prenant en charge chacune des étapes de vie de l'individu. On va alors prendre pour acquis le postulat que les institutions éduquent les citoyens jusqu'à la majorité, puis que « magiquement » il n'est plus question que d'instruction et de transmission pure de savoir. Or, à l'inverse de ce postulat, notre deuxième hypothèse interroge la lecture de son œuvre par ses contemporains et successeurs et possède l'avantage suivant : oublier la continuité du processus éducatif explique l'effondrement du modèle humboldtien dans son unité théorique au sein des universités américaines. L'idéalisme allemand a réduit la finalité éducative à une unité qui laisse peu de place à la diversité individuelle¹⁵. C'est pourquoi ce modèle a été incapable de prendre en compte la diversité des possibilités de la « croissance » éducative qui a conduit les universités à se diversifier et à se disperser dans le modèle de la « multiversité » (Kerr 1963) dont on déplore désormais le manque d'unité. Le « modèle allemand » (Musselin 1997a) de Wilhelm von Humboldt supporte donc mal le passage à la « démocratisation » universitaire. Or cette démocratisation est nécessairement une ouverture sur le multiple qui se traduit par une multiplication des finalités éducatives (employabilité, autonomie intellectuelle, reconversion professionnelle, plaisir de se cultiver, transmission d'une morale nationale, etc.). C'est pourquoi, l'absence d'une lecture continuiste et pluraliste de l'œuvre de John Dewey le rapproche du paradigme humboldtien et ne permet pas de penser suffisamment la diversité comme objectif de la continuité de l'éducation, et donc de se donner les moyens institutionnels d'appréhender positivement cet objectif. Cela permet également d'expliquer le relatif échec à son époque d'une

¹⁴ Cette dernière est pourtant particulièrement claire au sein des écrits de John Dewey, notamment lors de cet extrait d'une section intitulée *Education as Reconstruction* : « L'enfance, la jeunesse, la vie adulte – toutes se tiennent sur le même plan éducatif en ce sens que ce qui est réellement appris à tous les stades de l'expérience constitue la valeur de cette expérience, et en ce sens que la vie a pour mission essentielle, à chaque moment, de faire en sorte que le fait de vivre contribue ainsi à l'enrichissement de sa propre signification perceptible. » (Dewey 1916b, 82).

¹⁵ En effet, Wilhelm Von Humboldt développe un modèle d'université à partir de l'idéalisme allemand en consacrant à l'université une triple fonctionnalité épistémique, éducative et politique bien particulière, tout en conservant une unité forte de ces fonctions. Par conséquent, ce modèle fait en sorte que le savoir produit, la formation dispensée et l'idéal politique en résultant étaient unis grâce au concept de *Bildung*. En ce sens, l'« Idée de l'université » faisait l'attraction de ce modèle pour cette institution grâce à l'unité normative de ce concept pour la recherche, la formation et la portée politique. Or, de nos jours, cette unité a disparu pour de multiples raisons historiques, épistémiques et politiques (dont nous aurons à rendre compte), justifiant ainsi le besoin d'un nouveau projet d'université, plus efficient que celui de l'idéalisme allemand pour comprendre les finalités actuelles ou à venir de l'université. Car cet idéalisme laisse dans l'ombre des impensés de nombreuses questions relevant de la philosophie de l'éducation et de la politique telles que : Quelle société future rendons-nous désirable par l'éducation à l'université ? Comment une société démocratique rend-elle possible une connaissance ? Comment cette société fait-elle apprendre à ses acteurs pour les impliquer au sein de ses institutions ? (Point 2019c).

transformation de la pédagogie à l'université pour s'adapter à son nouveau public¹⁶. Or, en l'absence de cette pédagogie, le projet politico-éducatif de John Dewey devient orphelin de moyens concrets de réalisation et perd tout droit d'être cité dans les discours politiques actuels sur l'évolution des universités.

Ainsi, notre *troisième hypothèse* construit la nécessité de penser la spécificité de l'institution universitaire (gain de l'hypothèse 1 : l'université est une institution complexe) sans pour autant la « déconnecter » d'un processus éducatif global (gain de l'hypothèse 2 : la pédagogie est un instrument indispensable de cette complexité). C'est pourquoi il s'agit de s'interroger ici sur la manière de penser, par une nouvelle lecture des écrits de John Dewey, la reconstruction d'un projet d'université, consciente de ses deux « acquis » politiques et éducatifs. Cette relecture de John Dewey doit tenir ensemble les exigences politiques, pédagogiques et épistémiques de l'éducation si on souhaite élaborer un projet plus complet pour l'université. C'est donc au carrefour des notions d'institution, d'université et de démocratie que se construit notre réflexion. Et notre troisième et dernière hypothèse conduit à construire une *philosophie pragmatiste des institutions* à partir des considérations croisées de la philosophie politique, de la philosophie de l'éducation et de l'épistémologie de John Dewey. Aussi, si W. v. Humboldt a construit une philosophie des institutions universitaires valable pour une société hiérarchique, élitiste et impériale, nous cherchons au sein des écrits de John Dewey les arguments qui nous permettront de reconstruire une philosophie de l'institution qui répondrait aux exigences d'une société pluraliste, scientifique et démocratique.

Par conséquent, ces trois hypothèses combinées ensemble nous engageant à une reconstruction du projet d'université pragmatiste grâce à une relecture des écrits de John Dewey. C'est pourquoi, il ne s'agit pas seulement de travailler *sur* John Dewey, ou de penser *comme* John Dewey sur ce sujet aussi complexe que l'évolution des universités modernes, mais de penser, aujourd'hui et *avec* cet auteur, les moyens théoriques que la philosophie pragmatiste peut amener à la reconstruction de son projet. Cette relecture

¹⁶ Ne pas promouvoir la continuité du processus éducatif a conduit à négliger l'importance de la pédagogie à l'université. L'autonomie individuelle désirée dans le primaire et secondaire a été supposée au niveau supérieur, comme si l'absence de continuité du processus éducatif rendait l'attention à cette autonomie progressivement moins importante au fur et à mesure que le processus atteignait les niveaux supérieurs de l'enseignement. Ainsi la pédagogie universitaire reste, encore à notre époque, embryonnaire et a du mal à s'imposer car sa légitimité scientifique est contestée. En effet, l'absence de réflexion sur le type de public amené par la démocratisation n'a pas permis de réfléchir sur les nouvelles conditions de leur apprentissage à l'université. En somme, cette seconde hypothèse interroge cette lecture « non-continuiste » que nous avons des écrits de John Dewey et qui a contribué à « valider » une faible attention à la pédagogie universitaire, et ce encore de nos jours.

devient alors celle d'une philosophie pragmatiste des institutions orientée par un projet politico-éducatif démocratique. Elle est à la fois ce qui marque l'originalité de cette thèse¹⁷ et ce qu'il nous faudra justifier tout au long de celle-ci.

IV. Le cadre d'analyse et ses nécessaires limites

Ce projet de reconstruction ne peut se faire sans expliciter immédiatement les limites inhérentes à un tel chantier intellectuel. Ces dernières sont liées à la fois à notre objet d'étude (le projet d'une université pragmatiste), au choix de notre auteur de travail, John Dewey, et à notre démarche intellectuelle (celle d'une enquête pragmatiste).

IV. 1. Le projet d'une université pragmatiste : un objet d'étude complexe

Les universités ont une histoire millénaire et à ce titre font partie des institutions les plus pérennes de l'histoire occidentale. Néanmoins, notre objet d'étude se limite à l'institution universitaire américaine, à partir de 1876 jusqu'à 1945. C'est lors de cette période que se construit principalement le projet d'université pragmatiste, c'est pourquoi nous la privilégions ici pour mieux comprendre son émergence, mais aussi mesurer son potentiel, ainsi que son relatif échec, pour reconstruire à partir de celui-ci un nouveau projet plus viable pour notre époque. Par conséquent, cette double limitation géopolitique et historique de notre objet se justifie par rapport (1) à l'évolution conceptuelle de notre objet et (2) à l'horizon sociétal et politique qui est le nôtre.

En effet, (1) cette périodisation correspond à un moment de ce que l'on appelle la « première » révolution universitaire américaine du modèle allemand. Par exemple, lorsque l'université John Hopkins adopte ce modèle humboldtien, elle est également marquée par le *Land Grant Movement*¹⁸ qui signe le début des formations professionnelles par l'université et le déclin de la formation traditionnelle des « *gentlemen* » (nous y reviendrons

¹⁷ Cette prétention à l'originalité est toutefois relative à la progression des recherches actuelles dans ce domaine. Car, en effet, comme le rappelle John Dewey : « L'originalité est une manière individuelle d'approcher un monde qui est commun à nous tous » (Dewey 1929a, 128). C'est pourquoi nous nous sommes efforcés durant ce travail de thèse de nous tenir informés de l'actualité des publications académiques relevant de la philosophie de l'éducation en général, mais également de la philosophie pragmatiste et des écrits théoriques portant sur l'enseignement supérieur. Mais cette veille ne peut prétendre à l'exhaustivité et se conclut pour l'instant en 2020 avec le rendu de ce travail de thèse.

¹⁸ Mouvement déclenché par la signature du *Morill Acte* de 1862 censé soutenir le développement agricole et industriel des Etats-Unis en formant des ingénieurs de haut niveau.

dans le premier chapitre). Ainsi, notre périodisation commence avec cette première interaction forte entre les attentes économiques d'un Etat en plein développement et celles d'un modèle universitaire fondé sur l'unité du savoir et de la formation humaniste. C'est-à-dire la rencontre d'un modèle d'université établi, la « metaphysical university » avec le modèle émergent, la « entrepreneurial university », et ce avant la création d'un troisième modèle, celui de la « civic university ». Enfin, cette période peut se clore en 1945 quand Vannevar Bush, directeur de *l'Office of scientific research and development* théorise la relation université-armée-entrepreneuriat à partir de l'étude des départements de recherche universitaire d'Etat lors de la Seconde Guerre mondiale et ensuite durant la Guerre Froide (Vannevar 1945). A ce moment-là commence une seconde évolution où la recherche universitaire devient à son tour sujette à de nouvelles attentes étatiques. De plus (2), notre périodisation (1876 à 1945) est un moment de l'histoire des universités qui servira par la suite de modèle à l'international. Par exemple, au moment des années 1970-1980, nous assistons en France à un double mouvement d'adoption du modèle américain universitaire et d'une augmentation démographique sans précédent du public universitaire. L'arrivée de ce dernier annoncera alors des bouleversements dans la conception de la connaissance, mais aussi de la pédagogie universitaire et remettra en cause une conception inégalitaire de la distribution sociale de la connaissance. Et sur de nombreux points, nous sommes encore les héritiers de ce processus de démocratisation engagé à cette époque, et que nous détaillerons par la suite.

Le choix du corpus relatif à la question des universités a été principalement guidé par des exigences méthodologiques historiques. C'est-à-dire que nous avons écarté de notre recherche deux sortes de textes, tout d'abord les textes polémiques, souvent courts et limités à l'espace francophone, qui portent sur l'université¹⁹ car ces derniers étaient souvent trop partiels pour éclairer correctement la période qui nous intéresse ici. Ensuite, nous avons également mis de côté la plupart des textes qui ne se concentrent que sur une seule université, ou sur une facette unique de celle-ci (comme le compte-rendu d'un conseil d'administration par exemple), cela dans le but de conserver une approche la plus transversale possible. En revanche, nous avons préféré la lecture des historiens américains spécialisés sur l'histoire de l'enseignement supérieur américain, et plus précisément nous avons concentré nos efforts sur ceux qui travaillent sur les universités qui nous

¹⁹ Entre autres (Bourricaud 1971 ; Freitag 1995 ; Bastit 2007 ; Chomsky 2010 ; E. Martin et Ouellet 2010 ; Barrot 2011 ; Mercier 2012 ; Blanchet 2019).

intéressaient particulièrement (*Black Mountain College, University of Illinois, University of Chicago, New School for Social Research, etc.*)²⁰. C'est donc l'orientation de ces sources tertiaires qui a guidé le choix de nos sources secondaires (pour l'étude particulière des universités ciblées) plutôt qu'un travail historiographique sur des sources primaires. C'est pourquoi ce travail ne relève pas scientifiquement de l'Histoire en tant que discipline, mais conserve son appartenance à une Histoire des idées éducatives.

IV.2. Le compagnonnage de John Dewey : le choix du corpus

De la même façon, le choix de John Dewey comme auteur étudié peut se justifier²¹ de manière (1) historique et (2) normative. Historiquement (1), John Dewey est né l'année où les Américains forent leur premier puits de pétrole et décède l'année où l'armée teste pour la première fois la bombe à hydrogène (ces deux événements historiques nous permettent d'imaginer l'ampleur des évolutions techniques réalisées durant cette période, ainsi que les bouleversements sociétaux qui en découlent). Il fut un professeur de philosophie au moment où sa société et ses universités évoluaient à toute vitesse. Les choix d'orientation institutionnelle de ces dernières sont alors des réalités de premier ordre pour lui²². Il est donc intéressant pour nous, non pas de suivre aveuglément ou de critiquer John Dewey, mais plutôt de « tester » ses réflexions et ses propositions sur notre problème et observer celles qui ont influencé son époque et qui pourraient ainsi nous servir pour notre démarche de reconstruction démocratique de l'université²³. Et, sur le plan de la normativité (2), en 2005, l'hebdomadaire conservateur national *Human Events* classe *Democracy and Education* de John Dewey en cinquième position parmi les dix livres les plus dangereux publiés durant les deux cents dernières années, soit avant *Le*

²⁰ Le choix de ces institutions particulières sera discuté et argumenté au début de chaque section correspondante de la seconde partie. De plus, sans rien ignorer des débats internes à l'historiographie des histoires éducatives, notre lecture s'inscrit dans une perspective « post-révisionniste » adoptée actuellement par la majorité des historiens travaillant sur ces questions (Jablonka 2001; Reese et Rury 2016; Lucas 1996; Robert 2004; Alix 2017; Nóvoa 1997; Ollivier-Mellios 2004) et qui autorise la transversalité de notre étude.

²¹ En plus du fait que nous avons déjà travaillé sur l'œuvre de John Dewey lors de notre mémoire de Master 2 de Recherche Philosophie Contemporaine, réalisé en 2016, sous la direction de Stéphane Madelrieux (IUF) à l'Université Jean Moulin Lyon 3.

²² Sur le plan biographique, nous nous sommes principalement appuyés sur le travail de (J. Martin 2002; Westbrook 1993b; Schilpp 1939; Dykhuizen 1978), ainsi que sur l'appareil critique des volumes des *Collected Papers* pour les œuvres et la correspondance de John Dewey.

²³ En ce sens, nous restons encore fidèles à John Dewey qui déclare lui-même : « Quoi qu'il en soit, si l'on veut que la philosophie ait quelque chose à dire dans la crise actuelle, il faut que la philosophie de l'éducation soulève tous les problèmes philosophiques qui appellent aujourd'hui notre attention. » (Dewey 1944, 272)

Capital de Karl Marx (L. Hickman 2018, 67)²⁴. Il nous semble donc important de savoir en quoi consiste cette normativité démocratique (encore influente à notre époque) pour notre objet d'étude que sont les projets d'université. De plus, John Dewey a la particularité de proposer une réflexion qui allie continuellement l'épistémologie à l'éducation et à la politique. Or, notre objet d'étude, l'université, se situe au carrefour de ces trois champs disciplinaires. Ainsi, nous sommes en droit d'espérer que les écrits de cet auteur nous permettront de saisir le plus largement et le plus radicalement possible notre objet d'étude.

Le choix du corpus relatif aux écrits de John Dewey s'est réalisé en deux temps, répondant à des contraintes externes et internes à l'œuvre de John Dewey. Dans un premier temps, nous avons concentré notre lecture sur les écrits de cet auteur disponible sur la plate-forme des *Collected Papers* des Presses de L'Université d'Illinois du Sud. Celle-ci forme, parmi les sources primaires, ce qui se rapproche le plus d'une édition des œuvres complètes, et ce grâce aux efforts de Jo Ann Boydston et de nombreux collaborateurs. Ce travail, réalisé entre 1967 et 2008, a donné lieu à la publication de 38 volumes rassemblant les écrits de John Dewey entre 1882 et 1953, ainsi que sa correspondance²⁵. Nos références bibliographiques s'appuieront principalement sur ce travail. Cependant, depuis plusieurs décennies en Europe un travail conséquent de traduction des écrits relevant de la philosophie pragmatiste les rend plus accessibles²⁶. Tout particulièrement, nous devons remercier les travaux de Samuel Rénier, pour la recension de ces traductions jusqu'en 2014²⁷, mais également l'association *Pragmata*²⁸ pour leur activité de publication, traduction et diffusion de ces textes. Nous avons donc pu travailler en comparant les écrits originaux en langue anglaise avec des traductions françaises et accroître ainsi notre compréhension de certains textes. Par conséquent, le

²⁴ En effet, notre auteur, en plus d'être politiquement un démocrate progressiste radical, est, dans l'histoire de l'éducation, considéré comme un précurseur de *l'Education Nouvelle* européenne (Go 2013), remettant en cause l'autorité traditionnelle du maître, du savoir et des institutions. Il est donc à tort, aux Etats-Unis, parfois associé tantôt au socialisme ou au communisme, tantôt à l'anarchisme (Maroupas 2015, 127–50). Cette confusion sur la normativité démocratique de cet auteur ne peut qu'accroître alors l'intérêt d'une clarification de cette dernière.

²⁵ Cet ensemble se divise ensuite en trois périodes. Les *Early Works*, en cinq volumes, qui couvrent la période de 1882 à 1898. Puis les quinze volumes des *Middle Works* pour la période entre 1899 et 1924. Et enfin, pour la dernière période, celle qui va de 1925 à 1953, ce sont les dix-sept volumes des *Later Works*.

²⁶ Sur la réception du pragmatisme en Europe, nous nous sommes appuyés entre autres sur (Schneider 2000; Frelat-Kahn 2013; Alix 2017; Pudal 2012; Oliverio, Striano, et Waks 2016)

²⁷ Voir l'annexe « Chronologie des travaux francophones consacrés à Dewey » de sa thèse (Renier 2014, 245–78).

²⁸ De plus, à partir de cette association (<https://pragmataep.wordpress.com/>), nous avons pu découvrir l'ensemble du réseau des chercheurs et chercheuses qui, de par le monde, travaille sur le pragmatisme.

premier critère des choix de notre corpus a été la disponibilité, heureusement croissante, de ces sources, traduites ou non, au sein du paysage universitaire.

Le second critère des choix établis a été de nature interne, par une sélection réalisée parmi les écrits de John Dewey. Cependant, celle-ci n'a pas été guidée par un souci de périodisation des textes de cet auteur. Bien que nous n'ignorons pas que plusieurs périodisations existent²⁹ et se révèlent pertinentes pour l'étude des évolutions de travail de John Dewey sur certains objets ou problèmes philosophiques, il nous a semblé, pour notre travail, que ces dernières ne permettaient pas d'écarter ou de catégoriser les textes à l'étude. En effet, sur cet objet philosophique si particulier que sont les projets d'université, ou plus encore, sur la notion de démocratie, John Dewey n'a cessé de « labourer » ces objets au fil de ses expériences de citoyen, d'enseignant, de lecteur, et d'intellectuel public. Et ce de telle manière que sa pensée semble rarement se fixer sur une opinion arrêtée et oublier cet objet. Au contraire, ces pensées au sujet de la démocratie et de l'université semblent rebondir sans cesse, d'un problème à un autre, ou d'une discipline à une autre, année après année.

Aussi, notre sélection des textes n'a également pas été dirigée par une catégorisation disciplinaire. Nous ne nous sommes pas arrêtés à la lecture des textes de cet auteur traitant seulement de pédagogie, de sciences politiques ou de philosophie morale. En effet, non seulement les écrits de John Dewey hybrident régulièrement ces champs disciplinaires entre eux, mais de plus nos objets d'étude sont eux-aussi de plein droit interdisciplinaires. Ainsi, bien que notre lecture ait été plus attentive sur les textes relevant des sciences politiques, de la philosophie de l'éducation et de l'éthique, nous ne nous sommes pas interdit des explorations au sein de ses travaux en psychologie, en esthétique ou encore ceux de l'épistémologie et de l'histoire des sciences.

C'est pourquoi, plutôt qu'une périodisation ou une catégorisation, le critère de nos choix de lecture a été celui d'une exploration ciblée à partir des objets mêmes de la recherche. Avec l'appui, au début de la recherche, de la sélection établie par Léonard Waks (1997; 2018), nous nous sommes intéressés à tous les textes où la question de l'enseignement supérieur était posée, même de manière anecdotique. Nous avons donc associé le terme « université » à toute structure accueillant un public adolescent ou adulte

²⁹ Nous pensons ici par exemple à celle de Gérard Deledalle qui permet de travailler la notion d'expérience (1967), ou celle, plus géographique de Georges Dykhuizen (1978), sans oublier celle, triptyque, des *Collected Papers* déjà mentionnés.

et portant la responsabilité, ou la promesse, d'un enseignement ou d'une éducation. Nous nous sommes ainsi intéressés aux textes traitant d'objets aussi divers que le *Black Mountain College*, la *Hull House*, la *Laboratory School of Chicago*, etc. Toutes les expériences d'enseignement supérieur de John Dewey nous ont paru pertinentes à ce titre. Enfin, ce choix des textes a été également complété, d'une part par la lecture systématique des principaux ouvrages scientifiques publiés par John Dewey de son vivant (en langue originale puis en français quand cela était possible). Et d'autre part, par la lecture des articles « mineurs » de John Dewey lorsque ces derniers étaient cités par des commentateurs travaillant également sur la démocratie ou l'université.

IV. 3. L'enquête pragmatiste comme modèle de la démarche intellectuelle générale.

Notre lecture et notre usage des écrits de John Dewey ne sont donc pas commandés par une recherche de systématisme (temporelle ou disciplinaire)³⁰. Et notre enquête n'est pas celle de la recherche de la vérité, entendue comme correspondance à un objet déjà existant. Nous ne découvrirons rien ici, mais nous reconstruirons de manière à donner du sens³¹ à un ensemble de thèses et de faits dont la cohérence et les implications n'ont pas été encore étudiées. Ce sens, c'est celui qui lui est donné par notre démarche, travail relevant d'une enquête, au sens pragmatiste du terme. Nous tenons à ce terme d'enquête, car il permet bien d'exprimer le mouvement de pensée général et la méthode de travail de cette thèse. Nous avons adopté ici une écriture relevant d'une argumentation progressant par problèmes, hypothèses et expérimentations, c'est-à-dire d'une succession accumulative et rétrospective de résolution de problèmes.

Pour se représenter d'un geste cette argumentation, nous pouvons dire que nous sommes partis d'un questionnement traduisant une situation inconfortable. Celle-ci, encore personnelle, était celle de ne pas comprendre les finalités des universités francophones actuelles. A partir de celle-ci, nous avons, grâce à des écrits philosophiques (français, allemands et américains principalement), construit un cadre problématique à ce questionnement : la question des projets d'université. Puis, dans un second temps, parmi les différentes hypothèses possibles (répondant au problème du meilleur projet d'université

³⁰ Par « systématisme », nous entendons ici une démarche cherchant à présenter la pensée d'un auteur comme un système rigoureusement unis et cohérent, et ce sur l'ensemble de leurs propositions.

³¹ C'est-à-dire comprendre à quelles questions ces thèses tentent de répondre.

possible pour les universités actuelles), c'est-à-dire les différents projets d'université formulés durant l'histoire des universités, nous en avons choisi un. Celui-ci est donc le projet pragmatiste, qu'il a fallu alors étayer théoriquement et justifier historiquement. Par la suite, après avoir renseigné le plus possible cette hypothèse, nous l'avons « testé » en étudiant les expérimentations universitaires qui ont été menées durant l'histoire des universités en son nom. Ces expérimentations nous ont alors permis de redéfinir notre problème et retravailler notre hypothèse pour la rendre plus pertinente au regard de notre époque.

Ainsi, ce travail n'est pas non plus celui d'une enquête close sur elle-même. Au contraire, elle s'arrête au seuil des expérimentations (organisationnelles, pédagogiques ou éthiques) pour notre époque actuelle. Réaliser personnellement ces dernières n'a pu être possible ici en raison de nos contraintes de travail, mais plus rien ne l'interdit désormais dans d'autres travaux de recherche. C'est pourquoi ce travail est avant tout celui d'une proposition générale de reconstruction d'une hypothèse théorique visant à transformer l'université actuelle³².

Toutefois, les limites de cette démarche intellectuelle sont celles d'une recherche relevant de l'Histoire des idées éducatives, et se voulant transdisciplinaire, mais qui n'a ni la prétention de fournir un travail historique exhaustif sur l'évolution des universités américaines au XX^{ème} siècle, ni de résoudre tous les problèmes théoriques que posent les théories de la démocratie sur le plan institutionnel (Held 2006; Frega 2020), et encore moins d'avoir une solution complète à proposer pour toutes les universités actuelles. Nous sommes conscients que l'ancrage de notre approche au sein de la philosophie pragmatiste, encore vierge de ce questionnement institutionnel³³, nous place davantage en posture d'énoncer des propositions plutôt que d'affirmer des certitudes normatives pour les problèmes actuels des universités. C'est d'ailleurs ce caractère problématique et prospectif qui nous semble être la meilleure preuve de l'appartenance de cette Histoire des idées éducatives et de leurs effets (politiques, pédagogiques et institutionnelles) à la discipline universitaire que l'on désigne en France par le terme de philosophie de l'éducation.

³² De plus, ce mouvement global de la progression générale de notre argumentation se redouble, presque à chaque étape du raisonnement, par des enquêtes « internes » à chaque partie de la thèse, mais également à chacune des sections composant les trois grandes parties du travail. Chacun des problèmes proposés se subdivise donc en autant de parties que de sections de travail au sein des trois grandes parties de cette thèse.

³³ Au regard de la littérature scientifique consultée par nos soins à ce sujet entre 2015 et mai 2020, cette approche institutionnelle, partagée par certains auteurs (Jewett 2012; Benson, Harkavy, et Puckett 2007) reste minoritaire au sein du courant pragmatiste (Frega 2006a; Deledalle 1967; Madelrieux 2016).

Celle-ci a déjà fait l'objet de nombreux travaux de recherche car la faiblesse de son identité (disciplinaire et institutionnelle) n'est pas nouvelle (Vergnioux 2014, 491). Cependant, il existe maintenant un consensus en France pour dire que, à la fois « l'éducation nous parle autant de la philosophie que la philosophie ne nous parle de l'éducation » (Houssaye 1999, 15), mais que la philosophie de l'éducation n'est pas pour autant « un corps de savoir, mais une mise en question de tout ce que nous savons ou croyons savoir sur l'éducation » (Reboul 2018). Nous partageons ces deux postulats³⁴ et c'est cette interprétation de la relation entre éducation et philosophie qui nous autorise à penser les trois reconstructions que nous proposons ici comme répondant chacune à trois objectifs de la philosophie de l'éducation³⁵. Ces derniers sont : (1) la compréhension de la cohérence d'un ensemble de thèses politiques, philosophiques, épistémologiques et pédagogiques, (2) la compréhension de la généalogie d'une idée philosophique et éducative et ses évolutions historiques, et (3) la compréhension des implications et des choix que cette idée implique à notre époque et à l'avenir. Et c'est pour répondre à ces trois objectifs que la reconstruction du projet pragmatiste, objet de notre thèse, se décline en réalité en une triple reconstruction (où chaque étape devient un moment et un lieu indispensables à l'enquête générale). C'est-à-dire (1) une reconstruction théorique, (2) une reconstruction historique et (3) une reconstruction prospective.

V. Plan général de la thèse

Notre projet de recherche se déploie donc en trois grands moments réflexifs. L'objectif général de la thèse est de reconstruire le projet politico-éducatif de John Dewey pour l'université en trois temps. Premièrement, une *reconstruction théorique* à partir des concepts pragmatistes pour dépasser cette impression d'oubli de la question des universités au sein du projet de notre auteur. Deuxièmement, une *reconstruction historique* où l'on cherche ce qui, dans l'histoire de certaines institutions éducatives américaines, rend compte de ce projet (mais aussi de la façon dont ces dernières l'ont compris, interrogé et amélioré). Enfin, le dernier moment est celui d'une *reconstruction prospective* pour l'université d'aujourd'hui, à partir du projet initial de John Dewey retravaillé à la lumière des

³⁴ En plus, évidemment de partager celui de John Dewey lorsque ce dernier écrit en avant-propos d'un chapitre intitulé *The Philosophy of Education* les propos suivants : « La philosophie de l'éducation est une phase de la philosophie en général. On peut sérieusement se demander s'il ne s'agit pas de la phase la plus importante de la philosophie en général. » (Dewey 1938b, 259).

³⁵ Objectifs qui, rétrospectivement, ne sont pas sans rappeler les trois fonctions que Michel Fabre donne à la philosophie de l'éducation, à savoir les fonctions élucidatrice, axiologique et épistémologique (1999, 272).

expériences historiquement menées et des évolutions des universités tout au long du siècle. De cette façon, ce travail de philosophie de l'éducation se déploie d'abord par un premier moment d'épistémologie pragmatiste (articulation des thèses pragmatistes issues de la philosophie politique, de la philosophie de l'éducation et de l'éthique), puis par un temps propre à l'Histoire des idées (et tout particulièrement celles relatives à la question des universités aux États-Unis) et enfin un dernier moment prospectif (espace hybride entre l'éthique, les politiques éducatives et la pédagogie). Précisons ainsi, pour chacune de ces reconstructions, le mouvement intellectuel qui est proposé.

Le premier moment sera celui de la reconstruction d'une théorie pragmatiste et démocratique de l'institution universitaire. Ce premier volet de notre travail sera alors d'ordre descriptif et appartiendra plus particulièrement à la théorie politique. Il s'agit de rendre compte de façon synthétique des finalités politiques de la théorie de l'éducation de John Dewey. Sans développer les multiples implications de cette dernière, nous concentrerons nos efforts pour la rendre intelligible au regard de son projet politique centré sur la démocratie. Cette dernière est donc au cœur de notre propos en tant que finalité politique complexe. Par conséquent, l'ambition de cette première partie est de dégager le plus nettement possible la nécessité de l'implication politique au sein de la théorie de l'éducation pour notre auteur, c'est-à-dire ce que nous nommons ici « le projet politico-éducatif » de John Dewey. Processus de reconstruction donc, car il s'agit en quelque sorte de rassembler et d'articuler les réflexions dispersées de cet auteur en un ensemble cohérent (c'est-à-dire l'objet philosophique particulier qu'est le projet d'université) au sein de sa philosophie. C'est pourquoi le « gain » de ce premier moment est de rendre compte des institutions universitaires que souhaite notre auteur pour son projet, d'un point de vue éducatif et politique. Nous espérons ainsi rendre compte de ce que signifie, sur le plan théorique, un projet démocratique et pragmatiste d'université.

Le deuxième moment : une histoire des expérimentations universitaires proches du pragmatisme et les critiques qui leur ont été adressées. Cette deuxième étape de notre thèse appartient ainsi résolument à l'Histoire des idées politiques et pédagogiques. Après avoir vu l'idéal universitaire théorique que l'on peut reconstruire à partir d'une lecture approfondie des écrits de John Dewey, nous souhaitons « tester » cet idéal à l'épreuve du réel, c'est-à-dire étudier les expérimentations que celui-ci a permis dans l'histoire américaine de l'enseignement supérieur. Quelles expérimentations universitaires se réclamant de cet idéal ont été menées dans l'Histoire et quels sont les retours critiques que

nous pouvons faire de ces expériences ? Il s'agit donc ici d'un retour expérimental sur les effets du projet politico-éducatif pragmatiste au regard de l'Histoire. Sans pouvoir étudier de manière exhaustive l'ensemble du mouvement américain de l'éducation progressiste, nous nous concentrerons sur les effets de celui-ci au niveau de l'enseignement supérieur, mais également sur les critiques qu'il a suscitées de son temps et la validité de ces dernières au regard de la théorie démocratique de John Dewey. Nous espérons ainsi montrer clairement au lecteur ce à quoi ressemblaient des universités inspirées par le pragmatisme.

Enfin, *le troisième moment sera celui de la recherche prospective*. Cette troisième et dernière étape de notre travail est celle qui se veut la plus actuelle : il s'agit de *proposer des éléments de réflexion pour mener à bien la reconstruction démocratique du projet d'université pour notre époque*. L'étude de l'idéal puis des expérimentations nous permettront de formuler précisément des pistes pour un projet actuel démocratique pour l'université, inspiré par John Dewey. Il s'agit donc d'exprimer de nouvelles propositions politico-éducatives pour construire une nouvelle version de son projet philosophique pour l'université. C'est donc grâce, d'une part, à une étude rétrospective d'un moment de l'histoire de l'enseignement supérieur aux Etats-Unis et, d'autre part, aux travaux de recherche du pragmatisme contemporain³⁶ que, toujours sans prétendre à l'exhaustivité, nous cherchons au contraire à rendre compte de la diversité des programmes de changement que le projet pragmatiste permet³⁷. De plus, le choix d'étudier la trifonctionnalité de l'université à partir de la triple perspective de la philosophie politique, de l'épistémologie et de la philosophie de l'éducation nous oblige à être attentif à trois dimensions particulières de ces programmes de reconstruction. C'est-à-dire la dimension institutionnelle (l'organisation même des institutions universitaires), la dimension éthique (les valeurs prônées et cultivées au sein de cette organisation) et la dimension pédagogique (les méthodes et outils mis en place pour permettre la relation éducative). Tenir ensemble ces trois dimensions rend particulièrement exigeante et originale l'étude de nos propositions et nous oblige par conséquent à l'humilité face à l'étendue des dialogues possibles pour chacune d'entre elles.

³⁶ En autres... (Waks 2018; Stoller 2018; Badley 2016a; Frega 2020; Saito 2020).

³⁷ En effet, nous nous attachons à l'approche pragmatiste (et sa valorisation intrinsèque du pluralisme) car cette dernière permet d'articuler le concept de projet et de programme de manière que la construction théorique d'un projet peut et doit mener à une pluralité de programmes. Ces derniers gagnent alors leur pertinence en fonction de leur intelligence de la situation proposée. Ainsi, le projet politico-éducatif de John Dewey pour l'université peut mener à une pluralité de programmes de reconstruction suivant la réalité universitaire envisagée.

1^{ère} partie : Penser l'université idéale avec John Dewey ; une théorie pragmatiste des institutions démocratiques



Introduction générale de la première partie : reconstruire la théorie

« La démocratie est un chemin sinueux et semé d'embûches » mais sur ce chemin « la science, l'éducation et la cause démocratique se rejoignent pour ne faire qu'un. Puissions-nous être à la hauteur de l'événement. Car ce problème est le nôtre » (Dewey 1944b, 259). En quelques mots, John Dewey exprime ici toute l'ampleur de son œuvre philosophique. Tout au long de sa vie, il n'a eu de cesse de chercher à construire des outils, clarifier des concepts, proposer de nouvelles hypothèses, raviver l'espoir, défendre coûte que coûte une certaine idée de la démocratie.

Cette dernière lui est si propre, si originale, et s'étend si largement dans ses écrits, qu'ils soient des recherches d'esthétique, de logique ou d'histoire de la philosophie, que chez nul autre philosophe elle ne fut une idée si développée et si complexe. Aussi, au cœur de cette idée se trouve la relation vitale de la démocratie à l'éducation. La démocratie « exige une éducation » bien particulière, celle où l'on prépare « des jeunes de ce pays à participer activement et intelligemment à la construction, à la reconstruction et à l'éternelle reconstruction [...] d'une société véritablement démocratique. » (Dewey 1938a, 303). Cette exigence est au centre de notre travail de thèse et c'est pourquoi le premier moment de cette étude doit logiquement se dédier à son élucidation. Ainsi, il nous faut mettre à jour le projet que John Dewey forme à partir de cette relation entre démocratie et éducation.

Cependant, cette tâche fut déjà menée par de nombreux commentateurs, et notre auteur est devenu sans aucun doute une référence philosophique incontestable pour penser cette relation au niveau de l'école, du collège, du lycée. Néanmoins, une telle démarche ne fut, pour l'heure, jamais appliquée aussi systématiquement pour le niveau de l'enseignement supérieur. Aussi, l'originalité de notre démarche est d'interroger la place de l'université au sein de ce projet en prenant en compte l'ensemble du corpus de John Dewey se rattachant à celui-ci, et pas seulement ses textes politiques, logiques ou pédagogiques. Par conséquent, notre problème est le suivant : *Comment penser la réalisation du projet politico-éducatif démocratique de John Dewey par, avec et au sein de l'institution universitaire ?*

Pour répondre à un tel problème, il nous faut d'abord reconstruire, théoriquement et le plus précisément possible, ce que John Dewey considère comme « l'idéal de l'université », c'est-à-dire l'université qui participerait le plus adéquatement possible à un tel projet. Et pour ce faire, il nous faut mettre à jour sa théorie des institutions démocratiques qui lui permet de penser l'institution universitaire. C'est pourquoi, le premier volet de notre travail est d'ordre descriptif et appartient particulièrement à la théorie politique. Il s'agit de rendre compte de façon synthétique des finalités politiques de la théorie de l'éducation de John Dewey. Sans développer les multiples implications de cette théorie, nous concentrerons nos efforts pour la rendre intelligible au regard de son projet politique centré sur la démocratie. Cette dernière est donc au cœur de notre propos ici en tant que finalité politique complexe que prône John Dewey. Ainsi, l'ambition de ce volet est de dégager le plus nettement possible la nécessité d'une implication politique à la théorie de l'éducation pour notre auteur, c'est ce que j'ai nommé « le projet politico-éducatif » de John Dewey.

C'est pourquoi le gain de ce premier moment est de rendre compte des institutions que souhaite notre auteur pour son projet, d'un point de vue éducatif et politique. Pour ce faire, trois chapitres sont nécessaires ici. *Dans le premier chapitre*, nous nous concentrons sur la perspective fonctionnaliste que John Dewey adopte pour penser l'institution universitaire. En effet, nous qualifions de « fonctionnaliste » cette attitude intellectuelle qui consiste à dépasser les dualismes portés sur les finalités de cette institution pour se concentrer sur l'énonciation claire de ses fonctions, fussent-elles dépassées ou nouvelles. Pour notre auteur, ces fonctions seront au nombre de trois, nous les identifierons et détaillerons sous les noms de recherche, formation et enseignement.

Puis, *dans un deuxième chapitre*, nous interrogerons cette perspective fonctionnaliste à partir de la théorie de la normativité démocratique propre à ce pragmatisme. Cette théorie, par la place qu'elle donne à la notion de bien commun, ainsi que par sa compréhension de la démocratie, nous semble indispensable pour penser pleinement une « institution démocratique ». C'est ici que nous formulerons le plus précisément possible ce que nous avons appelé « projet politico-éducatif » de John Dewey. Celui-ci se verra détaillé par cinq éléments formant selon nous « la constellation » (Dewey 2018, 51) des valeurs de la conviction démocratique, c'est-à-dire l'expérimentalisme, le perfectionnement mélioratif, le primat de la méthode de l'enquête, l'épistémologie environnementaliste et la richesse du pluralisme.

Enfin, *dans un troisième et dernier temps*, nous tenterons d'appliquer cette nouvelle théorie pragmatiste de l'institution à l'université. C'est-à-dire qu'à partir de sa trifonctionnalité étudiée précédemment, nous verrons, fonction par fonction, comment l'université peut remplir ces fonctions en adéquation avec le projet politico-éducatif de John Dewey. L'objectif de ce troisième chapitre est de rendre compte de la théorie pragmatiste de l'institution formulée dans le deuxième chapitre en l'opérationnalisant sur l'université. Ainsi, nous formulons ici l'idéal d'une reconstruction démocratique de l'université pour John Dewey, pour sa fonction de recherche, de formation et d'enseignement.

Pour mener un tel travail, prévenons quelques malentendus possibles. Il ne s'agit pas ici de mener une thèse d'histoire sur les évolutions des institutions éducatives américaines. Nous n'avons pas les moyens d'une telle démarche, et notre objectif de recherche nous demande d'abord de travailler la pensée de notre auteur dans un certain contexte historique où ce dernier ne sera explicité que lorsque sa pertinence semble évidente plutôt que de façon exhaustive. De plus, si ce travail s'inscrit résolument dans le champ de

la philosophie politique par son attention à la théorie des institutions et de la démocratie, il ne s'agit pas non plus d'une thèse de sciences politiques. Les références politiques sollicitées se justifient pour améliorer la compréhension du lecteur pour les idées politiques de notre auteur, et non pour établir un travail exhaustif de comparaison entre ces différentes références. Ces deux malentendus dissipés, commençons avec le premier chapitre.

Introduction

Lorsqu'en 1846 Henry-David Thoreau entend depuis les bois de Walden le bruit du premier train charriant son lot de voyageurs et de marchandises, il croit entendre dans ce bruit la rumeur du progrès inexorable qui s'en vient sur le continent américain (Thoreau 1854). En effet, au sujet des universités, rien ne semble plus juste que de dire qu'elles ont été formées avec le chemin de fer. Ce furent d'abord les *colleges* qui seront construits le long des voies ferroviaires pour accueillir les enfants d'une population qui passait en 40 ans du simple au triple, c'est-à-dire d'environ 23 millions en 1850 à 62 millions en 1890. Puis, quelques décennies plus tard les universités qui virent quasiment doubler leur population étudiante tous les dix ans à partir de 1900 jusqu'en 1940. Des 5,8 milliers d'étudiants gradués en 1900, nous en avons 105,7 milliers en 1940 (Berelson 1960, 26).

Dans ce contexte de grands bouleversements économiques, techniques et culturels des Etats-Unis, il n'est pas difficile de comprendre que la construction de l'université ne fut pas sans contradiction. Ainsi, c'est à l'exposition de ces difficultés que nous souhaitons consacrer en partie le propos de ce premier chapitre. En partie seulement, car dans un deuxième temps nous souhaitons également exposer une hypothèse de travail nécessaire à notre réflexion tout au long de ce travail de thèse sur ce sujet. Pour formuler notre hypothèse d'un mot : pour comprendre le plus exhaustivement la pensée de John Dewey sur l'université, il nous faut penser cette dernière à partir d'une tri-fonctionnalité institutionnelle.

C'est donc pour affronter le problème de la façon de penser cette université en mouvement pour notre auteur que notre premier chapitre se structure en deux temps. Tout d'abord nous présenterons la construction de l'université aux Etats-Unis en tant qu'institution aux prises avec de multiples contradictions. Celles-ci apparaissent lors du processus d'adaptation du modèle allemand à la réalité américaine. Réalité complexe dont les évolutions multiples ne rendent pas évident l'héritage de l'idéalisme de W. von Humboldt pour les besoins institutionnels de la jeune nation américaine. De là naîtront les tensions de son adaptation que traduisent les dualismes insolubles qu'affrontent les acteurs même de cette construction.

Puis dans un second temps de ce chapitre, nous verrons comment la pensée de John Dewey se trace un chemin au sein de ces contradictions. Celui-ci, en tant que philosophe de cette époque de bouleversement, refuse la sédimentation des dualismes et propose une nouvelle manière de concevoir cette institution naissante. Enfin, c'est à la fois au sein de sa logique continuiste et de sa perspective fonctionnaliste des institutions que nous parviendrons à trouver les outils conceptuels nécessaires à penser notre problème. Bien qu'il nous soit impossible de reconstruire l'ensemble de la théorie des institutions du pragmatisme, nous pouvons au moins éclaircir le cadre théorique nécessaire pour penser l'institution particulière qui nous intéresse ici. Ainsi, avec ces éléments nous tenterons de formaliser clairement notre hypothèse de travail : l'université est une institution qui se construit aux Etats-Unis par l'attribution de trois fonctions essentielles à la société : la transmission des connaissances, la formation des individus grâce à celles-ci et enfin la production de nouvelles connaissances.

1.1.1. L'université, une institution aux prises avec de multiples contradictions.

Le premier temps de ce chapitre a pour objectif d'exposer la situation d'évolution de notre objet de travail : les premières universités américaines et leurs choix d'adaptation au début de l'industrialisation des Etats-Unis de 1860 à 1940. Nous ne revenons pas sur les raisons énoncées en introduction de cette limite historique que nous donnons à notre recherche. Cependant, nous pouvons dire que cette période présente le double intérêt de, *primo*, voir s'implanter le modèle allemand d'université en lieu et place du modèle anglais aux Etats-Unis. Et ce, d'une telle manière, que, *secundo*, à la fin de cette période tous les spécialistes de cette question s'accordent à reconnaître la présence d'un modèle américain. Modèle qui influencera à son tour d'autres universités dans le monde entier. Par conséquent, penser l'université sur cette période et au sein de l'espace américain nous semble particulièrement approprié.

Avant d'étudier les évolutions et tensions nées de l'adaptation du modèle allemand à la réalité américaine, prenons quelques pages pour penser ce modèle allemand. La fondation de l'université de Berlin est investie de valeurs et de finalités propres à son époque mais également du travail de celui qui en sera l'architecte, le défenseur et le premier recteur : Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand Freiherr von Humboldt.

Cette présentation succincte de cette université et des réflexions qui ont guidé sa création n'a pas vocation à être exhaustive. Sans exposer trop longuement cette réalité historique, nous nous concentrons sur quelques éléments nous semblant les plus pertinents pour l'étude de l'adaptation de ce modèle aux Etats-Unis, sa conception singulière du savoir dans l'histoire des Idées et du rôle politique de cette institution.

C'est pourquoi, dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur les tensions qui naissent lors des évolutions de ce modèle. Sur ce point, également, nous ne prétendons pas à une exhaustivité historique que seule une étude approfondie des discours des présidents d'université, des comptes-rendus des réunions des conseils d'administration des universités, des journaux publics mais aussi des déclarations des *think-tanks*, des multiples associations d'étudiants et de professeurs, des textes de loi, etc. Plus modestement, nous présentons un tableau général des différentes tensions qui émergent à cette époque sur les choix décisifs de cette institution pour se constituer véritablement, au point de devenir le modèle américain que nous connaissons de nos jours.

A. Le modèle allemand ou l'idéalisme de W. von Humboldt en héritage

Effectuons d'abord un rapide tour d'horizon de la situation historique de l'Allemagne à cette époque. L'Université allemande voit le jour dans un contexte géopolitique troublé. La bataille d'Iéna du 4 octobre 1806 où Napoléon battit sévèrement le royaume de Prusse (Hartung 1930, 67) eut de lourdes conséquences sur l'Etat prussien. Parmi les territoires annexés à l'empire de Napoléon 1^{er} se trouvent le duché de Magdebourg et la prestigieuse université royale de la Halle. Pour compenser la perte de cette université, le ministre chargé de l'éducation nationale, M. Beyme, se propose de créer une nouvelle université à Berlin. Et c'est à partir du 4 septembre 1807 que la réorganisation de l'université commence et M. Beyme se tourne alors vers « divers représentants du monde culturel » (Léon 1922, tome 2:121–67). Parmi ceux-ci, J. G. Fichte, Friedrich Schleiermacher et W. von Humboldt auront une grande importance, à la fois par l'originalité de leurs propositions et par leur influence intellectuelle à cette époque. Cela explique pourquoi, la conception de l'Université est dès l'origine une question fortement marquée par un langage philosophique (Kaehler 1963, 67 et s.) où nous voyons s'exprimer la complémentarité affichée de ce mouvement réformiste d'agir pour le bien de l'individu et de l'Etat. Pour le chancelier

d'Etat en fonction, von Hardenberg³⁸, une partie de la construction d'un nouvel Etat moderne ne peut se faire qu'au moyen de l'éducation et de l'enseignement si celle-ci inclue une forme de fidélité à la Nation. Il faut alors qu'enseigner soit à la fois une recherche de la vérité, une direction vers un perfectionnement moral de l'individu et une formation politique où la coopération de l'individu avec le destin national est indispensable. Cette complexité des finalités que von Hardenberg veut attribuer à cette nouvelle institution est donc déjà une source de conflit entre les différents penseurs de l'idéalisme allemand. En voici succinctement deux exemples.

Premièrement, le *Discours à la Nation* de J. G. Fichte (Fichte 1808) nous donne à voir une vision autoritaire de l'éducation prônée par les *Lumières*. Ici la valeur mise en avant est le respect d'un ordre du savoir qui impose son autorité sur la pratique pédagogique. J. G. Fichte est ici proche de G. W. F. Hegel, pour qui produire un système signifie alors rendre compte de l'unité de la totalité comme « un tout ordonné » (Hegel 1816, 419), mais également de F. W.J. Schelling qui propose que « Conforme à son concept, l'Université devrait institutionnaliser l'exigence systématique de la philosophie, réaliser le philosophique comme tel » (Schelling et al. 1979, 15). Ainsi l'Université aura pour ces philosophes une double tâche, comprise comme une mission unique. A la fois rassembler toutes les sciences où la raison étudie une part de la réalité, et promouvoir autoritairement l'unité de ces sciences dans une démarche rationnelle commune.

Toutefois, ce projet systématique d'une totalité du savoir peut se mener de deux façons différentes. Une démarche autoritaire où la totalité suppose une organisation totalitaire des acteurs en question et une autre démarche, plus libérale, laissant aux acteurs le choix de la façon d'atteindre cette totalité. A l'origine de cette différence, incarnée d'un côté par la vision de J. G. Fichte et de G. W. F. Hegel et de l'autre par celles de Friedrich Schleiermacher et de W. von Humboldt, on trouve deux interprétations de la philosophie kantienne sur la question des concepts purs de l'entendement. Sans justifier ce point ici, on peut dire grossièrement qu'ici s'oppose une conception « chrétienne » du savoir, particulièrement soutenue par J. G. Fichte, où le savoir est un processus achevé dans l'esprit divin, qui n'a pas besoin d'être complété mais seulement révélé à l'esprit humain. Cette révélation est un processus d'étude qui sera infini pour l'homme, mais qui aura lieu au sein d'une totalité close, la totalité divine. A l'inverse, pour W. von Humboldt, si ce processus d'étude reste infini, il

³⁸ Pour une vision plus générale du contexte historique de ces réformes, on se reportera à l'article de Bernd Schlüter (2006).

évolue au sein d'une totalité ouverte, dans un monde dont la connaissance n'est plus finie théoriquement, mais reste à découvrir. Cette conception, résolument « moderne », s'oppose à la conception fichtéenne du savoir, où la recherche de ce dernier est conçue comme une course sans ligne d'arrivée connue. A l'inverse, pour W. von Humboldt, la recherche du savoir est semblable à une course avec une ligne d'arrivée connue mais sans cesse reportée par son dépassement.

Ces conceptions ontologiques du savoir ne sont pas que des distinctions théoriques entre nos philosophes. Au contraire, ces distinctions réalisent des divergences pratiques sur l'organisation de l'université. Fort de sa conception close du savoir, J. G. Fichte peut avoir autorité sur la façon de mener le processus d'étude, c'est-à-dire sur la manière d'étudier et de rechercher. Alors qu'avec une totalité ouverte du savoir, comme celle de W. von Humboldt, ce dernier ne peut prescrire autoritairement la marche à suivre du processus d'étude. Aussi, opposé à l'autoritarisme de J. G. Fichte, W. von Humboldt adopte donc une position libérale, plus souple sur l'organisation de cette université sur le modèle d'une rationalité inachevée et inachevable. L'Université vise cette totalité mais ne la reproduit pas. Ainsi les professeurs seront libres de leur programme et de leurs méthodes. Les étudiants seront libres de suivre leurs études sans cursus imposé entre les différentes facultés. Enfin, tout particulièrement, la recherche ne sera pas contrainte et le chercheur pourra librement progresser dans la direction qu'il souhaite car le libéralisme de W. von Humboldt lui fait confiance sur la marche à suivre pour progresser vers la totalité toujours inatteignable du savoir.

Notre deuxième exemple porte sur l'organisation externe de l'université vis-à-vis de la société ou de l'Etat et pose la question de sa fin ou de son but. Pour J. G. Fichte, la science produit un savoir théorique du devenir historique des hommes dans le but de guider l'action pratique de ces derniers. Le savoir théorique n'est alors plus sa propre fin, il est un moyen pour la pratique. Ce qui signifie que l'université doit coordonner sa recherche pour le bien des exigences pratiques donc politiques de l'Etat qui la rend possible. La philosophie de l'histoire de J. G. Fichte donne donc une mission politique à la recherche universitaire. A l'inverse, pour F.W.J. Schelling et W. von Humboldt, le savoir théorique ne peut alors être un moyen d'une action pratique, au sens où il s'agit d'orienter ce savoir théorique pour rendre possible une action pratique contraignante. Ainsi l'université doit se mettre au service de ce savoir théorique et de lui seul, elle ne peut avoir d'autres fins politiques que celui-ci. Cet apolitisme ontologique du savoir théorique est conséquent pour l'université : ses interactions avec l'Etat seront minimales

pour éviter toute tentative d'une inféodation pratique, d'une politisation partisane : « Il [l'Etat] ne doit rien exiger d'elles qui se rapporte immédiatement et directement à lui, mais nourrir la conviction intime qu'elles satisfont aussi leurs propres objectifs quand elles atteignent leur but. » (Humboldt et al. 1995, 553).

Avec ces deux exemples, on comprendra aisément que ces divergences auraient pu rester de simples débats entre philosophes si elles ne s'étaient pas retrouvées au cœur de ce grand chantier que fut la fondation d'une université moderne. Mais, au-delà de ces controverses, il faut préciser que l'université de Berlin n'est pas le produit d'une réforme isolée au sein de la reconstitution des appareils de pouvoir prussien. Au contraire, la situation idéologique et historique est celle d'une convergence de valeurs précises, chacune indispensable à la fondation de cette nouvelle université pour W. von Humboldt : un libéralisme philosophique, un institutionnalisme d'Etat et une pédagogie humaniste. Ces valeurs sont une véritable nouveauté dans cet Empire où dominant l'autoritarisme, la hiérarchie royale et une pensée de l'homme comme créature du péché.

A.1. Un libéralisme philosophique indépendant de l'Etat

Pour bien comprendre l'originalité du mélange de ces trois sources intellectuelles, il n'est pas inutile de relire *Essai sur les limites de l'action de l'Etat* (Humboldt 1792) que ce dernier écrit deux ans après la révolution française, à la suite d'un voyage fait en France en aout 1789. Dans cet ouvrage, W. von Humboldt cherche à répondre à deux questions : 1/ Quel but doit poursuivre l'institution étatique ? 2/ Quelles sont les limites qu'elle doit poser à son action ? Celles-ci vont lui permettre de développer l'une des premières et des plus puissantes pensées du libéralisme classique³⁹ avant même que Jean-Jacques Rousseau, Emmanuel Kant ou Adam Smith pensent à leur tour les finalités de la puissance publique⁴⁰.

Comme le titre de l'ouvrage l'indique, W. von Humboldt doute de la capacité de l'Etat à former les individus, car, en tant que puissance publique, il ne peut former les citoyens que par une forme déterminée, donc forcément inadaptée et contraignante pour la personnalité de l'individu. L'Etat va chercher à former le citoyen et non l'homme. Or W. von Humboldt préconise une éducation formant d'abord l'homme et ensuite le citoyen, à

³⁹ Pensée dont il faut remarquer le dialogue avec celle de Locke. On peut notamment rapprocher la lecture de l'ouvrage de W. von Humboldt à celle des *Deux traités du gouvernement* de Locke (particulièrement les chapitres 9 à 11 du deuxième traité, publié en 1689-1690).

⁴⁰ Sur ce point, on se reportera à la préface d'Alain Laurent et de Karen Horn de *l'Essai sur les limites de l'action de l'Etat* de W. von Humboldt.

condition que cela ne sacrifie en rien à la première formation. Donc l'éducation doit être libre du politique et « le moins possible orientée vers des rapports civiques » (Humboldt 1792, 72). Ce n'est qu'ensuite, hors de l'école, que l'homme déjà formé s'éprouvera à l'Etat et se formera comme citoyen⁴¹. Ainsi l'Etat se doit de prendre soin des universités tout en gardant en tête que « les choses iraient infiniment mieux sans lui » et qu'il doit intervenir « toujours de façon plus discrète » (Hegel 1808, 252). W. von Humboldt veut penser l'université comme un lieu vide du pouvoir politique, un espace purement réservé au savoir.

Derrière cette méfiance envers l'Etat, il y a l'idée, dans la pensée de W. von Humboldt, que le collectif ne peut qu'organiser le particulier en réduisant sa singularité : « Là où l'unité d'organisation existe, il se produit toujours une certaine uniformité dans les effets » (Humboldt 1792, 74). L'Université ne doit alors pas se considérer comme une institution d'éducation publique car elle aurait le triple effet négatif de limiter la personnalité de ses étudiants par une uniformisation contre-productive pour la recherche, de sélectionner ses professeurs non pas sur des critères théoriques mais des critères politiques externes à l'organisation de l'université et de donner une finalité pratique au savoir théorique enseigné. C'est pourquoi les mots de W. von Humboldt sont ici si radicaux :

En général l'éducation doit seulement cultiver les hommes, sans s'occuper de certaines formes civiques à leur donner ; pour ceci, il n'y a point besoin de l'Etat. [...] Chez les hommes libres, l'émulation naît, et il se forme de bien meilleurs professeurs là où leur sort dépend du succès de leurs travaux, au lieu des promotions qu'ils peuvent attendre de l'Etat (Humboldt 1792, 75).

Par conséquent, la liberté et l'indépendance des acteurs de l'Université dans leur action est une valeur centrale du politique dans le domaine de la politique universitaire pour W. von Humboldt. Les limites données à l'Etat sont des nécessités pour la réforme libérale de ce dernier qui donne pour la première fois dans l'Histoire une liberté quasi-totale aux hommes de savoir dans leurs études.

A.2. La protection des libertés individuelles par l'institution

Faut-il alors voir dans cette réforme l'œuvre d'un individualisme étroit qui cherche à se couper de toutes formes d'intelligence collective ? C'est en effet à ce risque que s'expose une lecture trop rapide des écrits de W. von Humboldt. Pourtant, la relation entre l'individu et la société est plus fine et subtile qu'une simple opposition entre ces

⁴¹ Cette thèse, libérale, sera reprise plus tard par Hannah Arendt (2000, 232–52).

deux éléments. Ce qu'il faut comprendre de la radicalité libérale de W. von Humboldt c'est que l'Etat ne peut être que le moyen du développement de la liberté de l'individu. Ce rapport de moyen à fin entre l'individu et l'Etat ne doit jamais s'inverser pour notre auteur. L'Etat, en tant qu'institution, est à la fois au service de l'individu et de sa condition de perfectionnement. Il s'agit donc non pas de dénier l'existence de l'Etat ou de lui refuser une légitimité politique mais de définir les limites de ce qu'il est en tant qu'ensemble de moyens institutionnels. C'est à notre avis le sens qu'il faut donner aux derniers mots du texte de W. von Humboldt sur l'organisation de l'Université :

L'académie, l'université et les instituts auxiliaires forment ainsi un ensemble dont ils sont trois parties intégrantes mais également indépendantes. Ils se tiennent (et les deux derniers, plus que la première) sous la direction et la plus haute surveillance de l'Etat (Hegel 1808, 260).

Ces limites sont marquées par les deux rôles que W. von Humboldt reconnaît à l'Etat. Pour que l'individu se développe de façon libre et indépendante, deux éléments lui sont indispensables : sa liberté et sa sûreté. L'Etat a alors pour rôle *d'assurer* sa liberté et de *garantir* sa sûreté. L'Etat ne doit pas se préoccuper de plus. Toute recherche de Bien positif, de bonheur maximal ou d'utilité commune outrepasserait ces deux rôles. Un exemple de cette association avec les autres citoyens qui caractérise cet individualisme élargi de W. von Humboldt peut se lire dans l'ensemble du chapitre 14 de *l'Essai* intitulé « Du soin de l'Etat pour la sûreté du point de vue de la situation à donner aux personnes qui ne sont pas en pleine possession des forces naturelles, ou dûment mûries, de l'humanité ». Ici l'Etat ne doit pas chercher à développer directement les mœurs des citoyens en tant qu'ils sont considérés comme des êtres majeurs. W. von Humboldt reprend ici la distinction entre la minorité (*Unmündigkeit*) et la majorité (*Mündigkeit*) des individus (Humboldt 1792, 179) dans la maîtrise de leurs pensées et de leurs actes par la raison développée par Emmanuel Kant dans *Qu'est-ce que les Lumières* (Kant 1991, 7) et *Traité de pédagogie* (Kant 1886, 187–201). Tant que les individus sont mineurs, l'Etat doit s'en occuper et leur donner éducation et culture. Mais lorsqu'ils sont majeurs et donc en âge d'entrer à l'Université, l'Etat n'a plus à imposer cette éducation ou culture commune. Ainsi l'Etat a un rôle éducatif, mais limité de façon propédeutique à la maturité de l'individu.

A.3. La *Bildung* comme recherche d'une croissance humaniste

Le troisième élément central de la réforme de W. von Humboldt est la valorisation d'une pédagogie humaniste nouvelle. Celle-ci se construit autour de la valeur de *Bildung* chère à l'idéalisme allemand⁴² et qui permet l'agencement du libéralisme ou de l'institutionnalisme d'Etat. Cet élément est indispensable à l'idée de l'université car elle lui évite de se replier soit dans une quête égoïste et solitaire d'un savoir individuel, soit dans une caporalisation des individus par un savoir holiste et impersonnel. La *Bildung* en tant que valeur pédagogique relie l'enseignement à la recherche, et en tant que valeur politique, elle relie l'individu au collectif. Mais qu'est-ce que cette *Bildung* pour W. von Humboldt ? Ici, il importe de la comprendre en tant que croissance de la personnalité propre de l'individu comme finalité de la coexistence humaine (Humboldt 1792, 30).

La *Bildung* forme un idéal de culture que les hommes peuvent atteindre ensemble. Insistons sur ce point. La croissance de l'individu est la finalité du processus de la *Bildung*, mais celle-ci ne peut être atteinte seul, la « coexistence » d'autrui est indispensable. Ainsi l'université ne sera ni faite uniquement pour les individus, ni uniquement pour la collectivité, mais elle recherche le meilleur de l'homme dont l'avènement de son humanité est également le plus grand Bien qui peut être fait à la collectivité :

Toutefois l'extension des forces humaines exige encore une autre condition qui se relie étroitement à la liberté, la diversité des situations. L'homme, même le plus libre, le plus indépendant, quand il est placé dans un milieu uniforme, progresse moins (Humboldt 1792, 27).

En représentant des *Lumières* libérales, W. von Humboldt développe une anthropologie générale de l'homme qui laisse une part importante à l'expression de l'individualité de l'homme. Ou pour le dire autrement, l'individualisme ne se limite pas à sa dimension politico-économique mais est le nom d'un appel à la libre individualité cherchant son accomplissement et son perfectionnement intérieur. Ce perfectionnement est le résultat d'une équation de trois éléments : la raison (p.27), la liberté (p.32) et la diversité. Ce dernier terme n'a plus la connotation négative⁴³ que G. W. F. Hegel lui donne dans sa *Logique* (Hegel 1812, 376–80), mais est au contraire une condition de l'originalité qui en quelque sorte prouve la maturité de ce développement : « De ce qui précède, il résulte toutefois sans doute que nous devons veiller soigneusement sur notre

⁴² Louis Dumont a consacré un vaste chapitre dans *L'idéologie allemande* intitulé « aux sources de la *Bildung* » à cette notion complexe qu'est la *Bildung* (Dumont 1994, 108–84).

⁴³ En effet, Hegel conçoit à cet endroit la diversité comme une indifférence à la différence qui empêche le passage dialectique d'une entité de son antithèse à la synthèse. Elle est pour lui synonyme d'une immaturité de l'entité singulière dans son rapport à l'universel.

originalité et sur notre force, et sur tous les moyens de les entretenir » (Humboldt 1792, 32). Par conséquent, contrairement à l'enseignement secondaire où l'on n'apprend qu'un savoir déjà formé, l'université ne peut remplir sa mission de recherche que si la formation qu'elle propose permet une certaine pédagogie valorisant la liberté de réflexion de chacun, l'originalité de sa démarche et la rationalité qui est censée la mener.

Au terme de ce rapide parcours sur les fondements de la fondation de l'université de Berlin, force est de constater l'originalité et l'articulation fine des influences que W. von Humboldt a su tisser pour donner naissance à son projet. L'université devient par cette fondation véritablement une institution au sens où elle organise une part de la société au nom d'un idéal de celle-ci. Cet idéal implique trois valeurs importantes : l'humanisme de la *Bildung*, associé à un libéralisme conquérant et un esprit de réforme institutionnelle. Ainsi, « l'Idée de l'université » construite par ces valeurs va devenir incontournable dans un grand nombre de réflexions sur le devenir de l'université par la suite. On la retrouvera discutée par Karl Jasper (2008)· Jürgen Habermas (1989)· Martin Heidegger (1985) ou encore J.H.C. Newman (1852). Néanmoins, il faut noter que l'influence libérale de W. von Humboldt et son rêve d'un Etat limité restent restreintes historiquement. La compatibilité d'un nationalisme en expansion et d'un libéralisme trouve rapidement ses limites quelques années plus tard selon Bernd Schlüter :

La portée politique des enseignements et des publications, la position sociale et morale du professeur offrent des possibilités d'influence sur la pensée de larges couches de la population, influences qui ne peuvent être indifférentes à l'État. Dans une perspective étatique, la science, à l'origine source politique de périls, se transforme ainsi en une collaboratrice consciencieuse de la bureaucratie et en une force d'instruction des élites étatiques (Schlüter 2006, 350).

Kaspar Friedrich von Schuckmann, un farouche conservateur, succède à W. von Humboldt à la politique éducative prussienne et marque un tournant anti-libéral de celle-ci. L'université redevient une servante de l'Etat en tant qu'organe de celui-ci. L'Etat dépêchera alors des mandataires de son pouvoir pour surveiller et interdire les activités étudiantes ou bien intervenir dans la nomination des professeurs. De même, à la mort de J. G. Fichte, G. W. F. Hegel devient recteur de cette université jusqu'à sa mort en 1831, et l'originalité n'est alors plus une valeur qui a droit de cité (Schelling et al. 1979, 350). Néanmoins, malgré ce retour à une forme d'autoritarisme policier de l'Etat sur les universités allemandes, l'idée de l'Université est née et c'est à partir de cette conception de l'idéalisme allemand que se penseront les universités modernes par la suite.

B. Une adaptation progressive aux dualismes insolubles

L'histoire de l'enseignement supérieur américain est complexe au regard de la rapidité des évolutions sociétales (relativement à son émergence bien plus récente dans l'histoire « occidentale » que les pays européens) et des choix politiques, moraux et théoriques des acteurs de cet enseignement supérieur. Ici, si l'histoire des idées semble si dense, la raison en est de l'interaction extrêmement vive entre les intentions théoriques justifiant des décisions par exemple, et les effets sociétaux et institutionnels qu'elles provoquent, avant d'en être à leur tour impactées. Impossible alors d'en tracer ici un récit exhaustif, et nous nous limiterons à l'exposition de ce qui nous semble être le problème central de cette histoire de 1860 à 1940 : comment ont été pensées aux Etats-Unis, à cette époque, les raisons d'être de ces nouvelles institutions ?

L'université doit-elle être une tour d'ivoire protégeant les savants ou une tour de guet prévenant la société des dangers qui la menacent ? Un lieu où règnent les catégories allemandes de la connaissance ou lieu soumis aux évolutions darwiniennes de l'offre et de la demande ? Les dualismes traversant les réflexions sur le devenir des universités sont nombreux et révèlent une intense réflexion des acteurs universitaires sur l'évolution de cette institution.

Nous ne nous attarderons pas sur la période antérieure à 1860 pour les besoins de notre réflexion. Rappelons seulement qu'il faut attendre 1636 pour que soit fondé le premier *college* à Newtown par les colons britanniques. Ces établissements structurés à partir du modèle aristocratique des *colleges* anglais⁴⁴ étaient des établissements religieux et sélectifs, formant professionnellement principalement des pasteurs, ou permettant d'acquérir une culture générale (profondément littéraire). Plusieurs éléments peuvent nous faire douter de leur impact social, comparativement à celui de la période suivante (Alix 2018, 182). En effet, si en 1862 on compte 250 *colleges* sur le territoire américain, leur population étudiante se limite à 32 000 étudiants en 1860, soit 3,1% de la classe d'âge des 18-21 ans (C. B. Burke 1983, 111–12). A ce faible pourcentage de la population américaine concernée, il faut ajouter le fait que le niveau d'enseignement est limité dans ces établissements, ce qui oblige parfois les étudiants à finir leur parcours universitaire en Europe. Par exemple, le premier doctorat américain ne fut décerné au *college* de Yale

⁴⁴ Cette remarque est cependant à nuancer, car, sans rentrer dans les détails, il existe de grandes différences entre les *colleges* britanniques et les *colleges* américains, et ce dès le début de l'histoire des *colleges* américains, notamment dans les politiques publiques des établissements (Trow 1989), les objectifs de formation, (Brubacher et Rudy 1976) ou encore l'architecture (Turner 2004).

qu'en 1861. C'est donc moins le modèle anglais que le modèle allemand de W. von Humboldt qui créa une dynamique de transformation des institutions universitaires. Celui-ci fut introduit par une série de lois, dont le texte majeur est connu sous le nom de « loi Morrill » de 1862 ou *Morrill Act* (Masseys-Bertonèche 2006, 60).

Ce fut en pleine guerre civile que Abraham Lincoln signa cette loi. Son effet est en apparence simple : elle accorde à chaque sénateur ou représentant au Congrès d'un Etat l'équivalent de trente mille acres de terre (soit environ 16 000 hectares). Ces terres données aux universités pouvaient être soit revendues, soit investies pour de nouveaux bâtiments, soit louées pour créer un fond capital inaliénable. L'objectif de cette loi était d'ouvrir dans les universités des formations « à l'agriculture et la mécanique » (Goodchild, Wechsler, et Association for the Study of Higher Education 1989, 262–64) permettant une structuration complète du public étudiant et de le diriger ensuite vers la recherche par le modèle humboldtien. Dès la proclamation du premier *Morrill Act* en 1862 qui transforme les *colleges* en offrant des formations techniques agricoles adaptées aux nouveaux processus de mécanisation de l'activité agricole industrielle naissante se pose la question pour les universités de former ou non des ingénieurs dans ce domaine. Or, pour les opposants de ce mouvement de réforme, il faut au contraire que les universités assurent un enseignement des humanités dont la pédagogie est centrée sur une « discipline mentale » plutôt qu'une habileté manuelle (Jencks et Riesman 2001, 1–27). On se trouve donc ici devant un dualisme entre apprentissage technique et formation aux humanités couplé par un dualisme discipline intellectuelle et habileté pratique.

Aussi les universités vont tenter de concilier les deux extrêmes en cédant à une part de cette demande de formation technique industrielle mais en important d'autre part le modèle de l'université allemande concentré sur les humanités (Riesman 1969, 751–55). Les *colleges* précédant l'entrée à l'université seront le moteur de cette dynamique de transformation tentant de concilier ces deux dualismes. Ils seront ainsi les lieux d'une nouvelle culture où s'inventera le progressisme américain dont John Dewey fut un important représentant (Audard 2009, 26). Le *college* de Stanford sera selon le président de l'époque, M. Jordan, novateur dans ce domaine ; si « le collège a cessé d'être un cloître et est devenu un atelier » il faut entendre par le terme « atelier » un endroit où l'on pourra tout apprendre (Veysey 1965, 384–418).

Néanmoins cette dynamique se confronte alors à un nouveau dualisme pédagogique, celui qui oppose la recherche pure à la recherche appliquée. Ce dernier sera

fortement critiqué par les « premiers » philosophes pragmatistes, dont Charles Sanders Peirce, alors chercheurs à l'université John Hopkins de Baltimore :

C'est que les gens ont fait une distinction dans leur esprit entre les personnes pratiques et théoriques, les premières expérimentées, non pas dans la chose qu'elles s'engagent à faire, mais dans les affaires en général & densément ignorantes sur toute la science, - les secondes une sorte de pédants qui ne parviennent jamais à rien faire vraiment, qui ne font même pas avancer la science qu'ils professent (Charles Sanders Peirce 1880, 154).

Cependant, la critique du dualisme recherche pure/recherche pratique entraîne Charles Sanders Peirce dans le retour à un autre dualisme tout aussi problématique, celui qui oppose la finalité pédagogique de la fonction d'enseignement avec la fonction de recherche propre à la production des connaissances. C'est en effet, ce qui explique pour Charles Sanders Peirce le peu de progrès scientifique que les universités américaines ont, selon lui, permis :

[...] parce que les scientifiques sont affectés aux *Colleges* et parce que les *Colleges* de notre pays sont des institutions pédantesques [pedantic] et pédagogiques où la poursuite de recherches scientifiques originales, loin d'être exigée d'un professeur ou de relever son statut au *College*, est positivement mal vue comme ayant tendance à interférer avec son activité pédagogique propre (Charles Sanders Peirce 1880, 154).

Ainsi, Charles Sanders Peirce conclura son discours de 1880 par l'idée que « La fonction d'une université est la production de connaissances, et que l'enseignement n'est qu'un moyen nécessaire à cette fin » (Charles Sanders Peirce 1880, 155). Cette position sur les finalités institutionnelles de l'université est cohérente avec sa conception factuelle et scientifique de la vérité qu'il distingue du domaine éthique (Kitcher 2015, 492) mais nous semble être une impasse pour penser dans son ensemble l'université car elle ne nous permet pas d'affronter les problèmes relatifs à la transmission culturelle de cette dernière (alors qu'il s'agit là d'une préoccupation majeure de cette université au moment où Charles Sanders Peirce fait cette conférence en France).

Par conséquent, le dualisme précédent (recherche fondamentale/recherche pratique) entre également en résonance avec la question de la transmission d'une culture commune à toutes les disciplines ou du choix d'un éclatement de cette culture universitaire en plusieurs sous-champs disciplinaires. Cette question interroge également l'homogénéité culturelle de la formation commune en lutte contre l'hétérogénéité culturelle de la spécialisation. Ces dualismes se révèlent lorsqu'un professeur influent de cette époque critique les changements des universités qui les dénatureraient et leur feraient oublier qu'elles sont « un organisme caractérisé par la hauteur et la clarté des buts, l'unité d'esprit et d'intention » (Flexner 1930, 178). Pour Abraham Flexner cette trop

grande souplesse des combinaisons de disciplines que rend possible le choix libre des étudiants durant leur cursus est une trahison de l'enseignement proprement universitaire.

De plus, ces contradictions ne vont pas sans les difficultés que posent des dualismes sociaux interrogeant, par exemple, l'accès à l'université. Faut-il restreindre celui-ci à une petite élite sélectionnée et maîtrisable ou bien ouvrir les *colleges* et l'université à un plus grand nombre d'étudiants au détriment d'une unité sociale ? Bien qu'il semble ici s'opposer les universités du Sud du pays, plus élitiste, plus conservatrices aux universités du Nord, plus progressistes et plus populaires, une sociologie des universitaires de cette époque serait nécessaire pour aller plus loin. Toutefois, force est de constater qu'un dualisme social entre un égalitarisme et un élitisme s'affronte ici pour savoir s'il faut des universités où l'on enseigne « le grec aux fils de riches avocats aux frais des paysans » ou pas (Otten 1970). Cette question est d'autant plus vive aux Etats-Unis au début du XX^{ème} siècle, c'est-à-dire au moment de son histoire où l'immigration est la plus forte et la plus cosmopolite. Ainsi l'opposition entre un populisme ou un élitisme se pose sur fond de tensions ethniques et raciales. D'un côté, on observe une élite qui tient à conserver sa place sociale en faisant de l'éducation son moyen de légitimité et d'un autre une population d'immigrants voyant dans cette éducation le moyen de leur ascension sociale (Bell et Truman 2010).

Ces dualismes sociaux ont également entraîné des oppositions politiques sur les finalités des universités vis-à-vis de l'Etat. Si ce dernier accepte de financer l'université, son développement⁴⁵ et sa recherche scientifique, sans lui donner de contrainte, peut-il alors attendre de l'université de former les spécialistes nécessaires à son administration ? Cette question ne s'est pas posée en France avec la création des lycées par Napoléon où le besoin de former les cadres militaires ne s'est pas accompagné d'une recherche scientifique complémentaire. Cependant, en Allemagne, ce problème fut une vraie épine dans le pied du modèle humboldtien dont s'inspire les Etats-Unis. Les universitaires américains tentent alors de concilier ce dualisme entre autonomie de la recherche et rôle d'intégration socio-professionnelle en cherchant « un compromis par lequel les dirigeants considéraient les universités et leur personnel comme des moyens de former certains types de spécialistes, tout en leur reconnaissant le droit de le faire à leur guise et d'utiliser leurs moyens au service

⁴⁵ En effet, la loi Morrill de 1862 ne put à elle seule suffire au financement de départ des universités. Ce fut chacun des Etats qui, dans la mesure de ces moyens, incita chaque établissement à trouver par lui-même ces financements (ce qui se développa grâce aux réseaux des anciens étudiants) tout en offrant néanmoins une aide publique complémentaire. Cet équilibre fut permis par la loi Hatch de 1887 et la seconde loi Morrill de 1890.

de la recherche » (Ben-David et Zloczower 1962, 61). Mais, d'un autre côté, si l'université cherche une autonomie vis-à-vis de l'Etat, elle se retrouve alors confrontée aux demandes de la société pour qui la recherche paraît moins intéressante que les débouchés professionnels qu'elle promet. Or cette « professionnalisation » de l'université peut pour certains devenir une marchandisation de cette dernière qu'il faut à tout prix éviter pour retrouver une autonomie de savoir pour lui-même (Caplow 1965, 202-3).

On notera que dans cette tension entre autonomie et aide étatique, le rôle de la philanthropie par des « self-made men » milliardaires joua un rôle de « médiation » souple. M. Stanford, M. Hopkins, M. Rockefeller ou encore M. Cornell furent des mécènes, dont les motivations complexes nécessiteraient une étude bien plus approfondie, qui collaborèrent avec les universitaires dans un équilibre original entre recherche d'expansion industrielle, humanisme protestant et volonté sincère d'aider au bien commun. Par exemple, pour l'université Cornell de New-York, ce fut la rencontre entre l'industriel capitaliste Ezra Cornell et le réformateur universitaire André D. White qui permit sa construction. L'historien Morris Bishop nous relate leur rencontre en janvier 1865 où Cornell aurait abordé White en ces termes : « J'ai un demi-million de dollars, comment pourrais-je les utiliser au mieux pour l'Etat ? ». Et White de répondre : « La meilleure chose que vous puissiez faire est d'établir une institution d'enseignement supérieur » (Bishop 1962, 63).

Ces dualismes touchent également la façon d'enseigner au sein de ces nouvelles universités. On voit émerger deux nouveaux dualismes pédagogiques, c'est-à-dire l'opposition cours disciplinaire/ interdisciplinarité et l'opposition cours magistraux / groupes de travail plus interactifs. En effet, selon un historien de l'enseignement de l'université de New-York, John P. Diggins (1978, 170), c'est un professeur d'économie, Thorstein Veblen, qui sera un promoteur de l'interdisciplinarité lorsque celui-ci se joint à John Dewey et d'autres professeurs pour fonder en 1919 la *New School for Social Research* à New York⁴⁶. Au sein de ces cours, c'est pour étudier le phénomène de la guerre le plus largement possible et au-delà des frontières disciplinaires, que l'interdisciplinarité fut prônée à la place des cours disciplinaires (Brubacher et Rudy 1976, 276). De plus, c'est également à cette époque que l'on voit à l'université de Princeton, sous l'impulsion de son président à partir de 1902, Woodrow Wilson⁴⁷, se développer la forme

⁴⁶ Nous reviendrons en détail sur cette expérimentation universitaire au quatrième chapitre de la thèse.

⁴⁷ Avant que celui-ci ne devienne président des Etats-Unis en 1913 et jusqu'en 1921.

des « preceptorials », sorte de séminaires avec peu d'étudiants relevant davantage de la discussion interactive à partir de lectures (Maynard 2008).

Un travail historique plus conséquent sur l'évolution de la société américaine dans son ensemble nous permettrait de mieux comprendre l'évolution de son système éducatif, et plus spécifiquement la profondeur de ces débats sur les buts que la société américaine donne à cette partie du système éducatif qu'est l'enseignement supérieur. Mais ces buts de l'université s'identifient en tant que finalité, ou « mission » dans les discours des acteurs même des universités et au cours de cette évolution à partir des années 1860-1870, il devient clair que ces finalités sont multiples et peuvent se distinguer en trois domaines de responsabilité (Ollivier-Mellios 2004, 61–76). En 1876, le président de l'université John Hopkins, Daniel Gilman distingue une mission de culture, une mission d'intervention sociale et une mission de recherche :

La recherche savante sera le juge et l'inspirateur des étudiants et des élèves de l'université [...] John Hopkins, désormais, fera de l'acquisition, de la conservation, du perfectionnement et de la diffusion des connaissances son objectif principal. Le président espérait que l'université, en tant qu'institution vouée à la recherche pure et appliquée, remplirait une importante obligation envers la société et que les résultats permettraient de réduire la misère des pauvres, l'ignorance dans les écoles, le sectarisme dans le temple, la souffrance dans les hôpitaux, la fraude en affaires et la folie en politique (Lucas 1996, 299).

Dans ce discours, les trois responsabilités (scientifique, culturelle et sociale) de l'université sont pensées en termes d'action vis-à-vis du savoir sur un sujet et une société, c'est-à-dire une acquisition de la connaissance que l'on appellera la recherche (une responsabilité scientifique), une action de « conservation-raffinement-diffusion » de la culture, pouvant s'identifier à la responsabilité de transmission du passé et une dernière qui serait une obligation de « mobilisation-application » de cette connaissance auprès de la communauté (l'usage social), c'est-à-dire une responsabilité de formation. Mais, on peut aussi les identifier sous d'autres termes pour mieux concevoir l'unité de ces responsabilités au regard de l'université.

Culture, utilité et recherche [...], nous cherchons parfois à séparer ces notions, mais elles sont tellement entrelacées dans l'idée complète d'une université qu'aucune frontière claire ne peut être établie entre elles (Veysey 1965, 345).

« Culture, utilité et recherche » est une autre façon de dire que l'université a un engagement auprès de l'être humain, de la société et du savoir qui se décline sous les actions d'éduquer les hommes à la meilleure culture possible, celle qui les rendra le plus humain possible, de mobiliser tout le savoir possible pour répondre aux besoins des hommes pour construire la meilleure société possible, et enfin de rechercher le savoir le plus librement

possible pour améliorer notre connaissance du monde où nous vivons le plus possible. Mais l'équilibre de ces trois engagements est délicat et se brise facilement lorsqu'une compréhension particulière de l'un ou de l'autre vient à les opposer. Le fait que ni l'Etat, ni les universitaires, ni les institutions régionales ou encore les mécènes industriels ne soient des acteurs hégémoniques de cette construction universitaire donne lieu à un espace de réflexion et de débats originaux dans l'histoire mondiale de l'enseignement supérieur, où généralement, un de ces acteurs domine complètement la situation politique du moment de construction de l'université. Dans le cas américain, le modèle humboldtien est adapté dans le cadre d'une véritable co-construction entre ces différents acteurs.

Mais cette co-construction ne doit pas nous donner l'image d'une réalisation harmonieuse. Nous pourrions développer bien davantage les dualismes universitaires se présentant sur l'orientation d'un nationalisme militant ou d'une neutralité internationale, ou bien encore ceux qui opposent l'individualisme du curriculum et orientation collective des étudiants. Mais la simple énumération des dualismes qui traversent les évolutions de l'institution universitaire suffit à nous faire prendre conscience de la complexité de la position de l'université au sein de sa société. Peut-être, plus que nulle autre, cette institution est soumise à des tendances contradictoires cherchant à redéfinir ses fonctions ou à les orienter vers de nouvelles finalités.

Conclusion

Pour conclure la première section de ce premier chapitre, une remarque *a posteriori* est nécessaire : les divergences des conceptions de l'enseignement supérieur en Allemagne comme aux Etats-Unis ne doivent pas nous faire perdre de vue la complexité des réalités économiques, sociales et politiques dans lesquelles ces sociétés sont plongées. Et cette même complexité ne doit pas, elle non plus, nous faire oublier la diversité des établissements en question. D'un *college* à l'autre, d'une université telle que Harvard par rapport à des universités du Middle-West comme le Kansas, les évolutions ont des contrastes très importants.

Toutefois, au-delà de ces différences, on peut apercevoir que les dualismes qu'affronte l'université américaine de cette époque se répartissent soit entre des dualismes sur ces fonctions, en les opposant (on peut prendre en exemple ici l'opposition entre les partisans d'une université se limitant à transmettre une culture, proche du modèle des *colleges* anglais et ceux souhaitant orienter les universités selon les besoins de l'industrie,

comme les partisans du *Morril Act* par exemple), soit au sein de chaque fonction en opposant les objectifs de celle-ci (comme l'opposition entre les partisans d'une université dont la recherche serait celle d'un savoir désintéressé et ceux souhaitant une recherche davantage orientée vers les problèmes actuels que rencontre l'Etat).

Ces deux types de dualismes nous montrent la pluralité des acteurs de l'évolution des institutions universitaires, ce qui peut nous mettre en garde contre une histoire de cette évolution lue au prisme d'une histoire des idées propre à un seul de ces acteurs. Mais également, ces dualismes prouvent qu'il n'existe pas de véritable indépendance de l'université envers les pouvoirs politiques, les transformations sociales ou les courants culturels d'une époque. L'université est traversée par ces dynamiques et cette situation américaine montre bien que l'histoire des universités est liée à celle de l'Etat-Nation mais également du libéralisme intellectuel et économique, de la démocratie, de l'urbanisation, de l'industrialisation, etc. Il est donc vain de chercher dans une seule de ces dynamiques les raisons d'être des universités américaines.

Au contraire, notre travail cherche ici à rendre compte de cette pluralité en évitant l'idée d'une origine, d'un fondement ou d'une Idée en soi de l'université qu'il faudrait rechercher depuis le Moyen-Age jusqu'à nos jours. L'idéalisme de W. von Humboldt est un moment important de cette histoire, non pas comme fondation, mais comme synthèse des dynamiques théoriques et sociales de son époque. Ainsi, l'université américaine qui nous intéresse pour le sujet de notre thèse n'est pas une diminution ou dégradation de cet idéalisme, mais elle en est une évolution dans un pays qui se construit et qui cherche à se donner les moyens et les fins de son adaptation.

Nous faisons donc le pari, et c'est ce que nous souhaitons exposer dans un deuxième temps, que l'université américaine connaît un tel engouement et un tel investissement de la part de la société de l'époque que cette dernière cherche dans cette institution un moteur de son évolution. L'université de 1860 à 1940 est sollicitée par la société américaine pour de multiples besoins, parfois contradictoires, et c'est ce qui nous permet, avec John Dewey, de penser cette dynamique société-université par une approche fonctionnaliste de l'institution. On se demande alors quelles sont les fonctions que cette nouvelle institution propose, reçoit, négocie, construit avec la société qui l'abrite et la développe.

1.1.2. Du fonctionnalisme institutionnel de John Dewey

A partir de l'exposition de la situation de l'université à l'époque de John Dewey, nous allons à présent questionner la façon dont cet auteur s'est emparé de ce problème. Néanmoins, à la lecture de ces écrits de ce dernier, force est de constater que John Dewey n'a pas isolé ce problème de l'ensemble de son projet politico-éducatif démocratique. De la même manière qu'il relie la question des grèves au problème général de l'organisation sociale, ou celle de la violence révolutionnaire à celui de l'adéquation des moyens et des fins, John Dewey pense l'université à l'intérieur du problème de l'organisation du public par les institutions.

Ainsi, nous souhaitons ici rendre compte de la manière dont John Dewey nous permet de penser l'université de son temps, avec ses évolutions et ses contradictions. Pour la clarté de cette étude, nous mettons provisoirement de côté, pour le second chapitre, la dimension démocratique de son projet. En revanche, nous essayons ici de tenir la perspective la plus générale possible sur ses écrits sur les fondements des institutions, de l'éducation et de l'université. C'est donc une reconstruction systématique qui nous sert à interpréter les différentes idées de John Dewey qui sera le cœur de notre travail. Ou, pour le dire autrement, nous proposons ici une hypothèse de travail pour comprendre quelles sont les fonctions de l'institution universitaire à partir des textes, concepts et interrogations pragmatistes.

En effet, John Dewey ne nous livre pas, comme pour beaucoup d'autres sujets, de systématisation générale sur la question des institutions du savoir. Deux raisons expliquent ce manque. La première, interne au travail de l'auteur, consiste à rappeler que John Dewey n'est pas intéressé par les expositions de système, mais bien plutôt par les problèmes. Aussi, chacun de ses ouvrages est mû par la nécessité de résoudre un problème particulier. Or, l'université n'a pas fait l'objet d'une telle démarche, de même que les institutions et leurs fonctionnements. C'est pourquoi, nous reconstruisons *a posteriori* la réponse de ce dernier à ce problème à partir des éléments de réponse que l'on trouve dans les différentes enquêtes menées par ses écrits. La seconde raison, externe à l'auteur, rappelle que les universités sont en constante évolution au moment où John Dewey s'y trouve. C'est pourquoi, en 1934, il ne peut que constater la croissance d'apparence chaotique des universités, poussées par un développement industriel sans réelle organisation :

Le monde n'a jamais vu une telle croissance de la population scolaire dans l'enseignement secondaire et collégial que dans ce pays au cours des quarante dernières années. L'expansion de l'école dans les matières, dans les cours, ouverts aux

étudiants, et en nombre, a suivi le rythme de l'expansion industrielle (Dewey 1934c, 179).

Sans juger de la qualité historiographique de la lecture de ce développement par John Dewey, nous nous proposons ici de partir de ses observations sur celui-ci pour en déduire une conception générale minimaliste de la fonctionnalité des universités. Dans un premier temps, c'est à partir du refus des dualismes manifeste dans ses textes que nous pourrions affirmer le refus de John Dewey de penser les institutions à partir d'une logique binaire de domination. Puis, à partir de ce refus, nous pourrions dévoiler la perspective fonctionnaliste qui est la sienne. Celle-ci, plus en adéquation avec sa conception des dynamiques sociales, attribue des fonctions aux institutions dont dépend leur organisation. Ainsi, dans un troisième temps, nous proposons une hypothèse de travail sur les fonctions de l'institution qu'est l'université. Cette hypothèse est celle de l'équilibre des fonctions de transmission, de formation et de production au sein du processus éducatif universitaire.

A. Le refus de l'économie méthodologique des dualismes

Nous ne possédons malheureusement pas d'écrits de John Dewey où celui-ci critique explicitement l'ensemble des dualismes frappant les réflexions portant sur l'université à son époque. Pourtant, il nous semble important de présenter le refus des dualismes de John Dewey avant de présenter son fonctionnalisme⁴⁸ pour la raison suivante : la fonction d'une institution ne peut évoluer et ne peut se reconstruire qu'à partir d'un dépassement d'un dualisme contraignant sa fonction originale. Par conséquent, avant d'étudier son fonctionnalisme, présentons son refus d'une philosophie dualiste dans son ensemble.

En effet, John Dewey est avant tout un philosophe qui refuse tout dualisme. Pour lui, un dualisme est une distinction que l'on absolutise à tort et qui empêche de penser la

⁴⁸ On notera que ce que nous entendons ici par « fonctionnalisme » est proche mais ne se confond pas avec l'usage qu'en font David Mitrany (1966), Robert K. Merton (1968) ou encore Bronislaw Malinowski (2007). On peut également le rapprocher, en philosophie de l'esprit, de l'idée de l'instrumentalisme anglais qui, de Hobbes jusqu'au XIX^{ème} siècle, voit en la raison humaine un système d'organisation de l'information. Cependant, nous n'utilisons pas à dessein le terme d'instrumentalisme car ce dernier est de nos jours trop négativement connoté et désigne une théorie où les moyens et les fins d'une action sont en déséquilibre en faveur des premiers, ce qui n'est pas le cas pour John Dewey qui le fait lui-même remarquer à ses critiques : « J'ai parfois fait allusion à une conception de la connaissance taxée d'"instrumentale". Des critiques ont prêté à cette conception des significations bizarres. Son contenu réel est simple : une connaissance a une valeur instrumentale pour l'enrichissement de l'expérience immédiate moyennant le contrôle qu'elle exerce sur l'action. » (Dewey 1934e, 468).

continuité entre les deux termes de l'opposition. Le dualisme oppose et « fige » là où John Dewey veut apprécier l'interaction des termes et l'évolution de leurs relations⁴⁹. Aussi, on peut dire que son travail constant de déconstruction des dualismes s'appuie sur une grande distinction, celle de notre attitude face à l'ancien et au nouveau (Dewey 1934e, 269; Madelrieux 2016, 20). Préférer l'ancien au nouveau est la racine du conservatisme selon lui et, à l'inverse, souhaiter le nouveau à l'ancien est l'ADN même du « progressisme ». De plus, le conservatisme a tendance à user des dualismes pour fonder sa préférence de l'ancien sur le nouveau (en les séparant irrémédiablement), alors que le progressisme a plutôt tendance à rechercher les continuités (entre l'ancien et le nouveau) et ainsi à écarter les dualismes qui « figent » ces deux termes. Ainsi, ces deux grandes attitudes générales forment peut-être la distinction « primitive » de la pensée de John Dewey et expliquent son refus des dualismes.

Dans la section précédente sur l'évolution et les débats sur l'université aux Etats-Unis, j'ai présenté les dualismes rencontrés à partir d'une tripartition entre ceux relevant du domaine du pédagogique, du social et du politique. Prévenons une confusion ; cette tripartition ne correspond pas à celle que fait Stéphane Madelrieux (2016, 31–32) lors de sa lecture de la critique de John Dewey envers la philosophie « classique ». Il repère, pour sa part, un premier dualisme ontologique (entre l'homme et la nature), un deuxième dualisme épistémologique (entre la théorie et la pratique) et un troisième dualisme axiologique (entre les fins et les moyens). Toutefois, on peut aisément concevoir que les dualismes touchant à l'institution (vus dans la section précédente) n'auront guère plus de valeur que les autres aux yeux de John Dewey. Et l'on peut s'accorder avec l'analyse de Stéphane Madelrieux (p.40-41) pour dire que l'institution (et les tensions qui la traversent) se trouve également au cœur de ces trois dualismes qu'il repère. Mais ce qui nous importe, c'est que les dualismes entretiennent entre eux des relations assez complexes. A travers l'analyse que John Dewey fait de ces dualismes, on se rend compte rapidement que les oppositions pédagogiques, culturelles, philosophiques, sociales, et économiques interagissent et établissent une continuité qui gêne toute évolution. Il nous semble (et c'est une hypothèse générale de travail) que cette continuité des dualismes entre eux selon John

⁴⁹ On notera que ce refus des dualismes est profondément cohérent avec l'approche fonctionnaliste de John Dewey, notamment au sein de sa philosophie de l'esprit. Par exemple, au sujet de l'opération psychologique de la conception humaine : « Les concepts [...] leur véritable fonction est d'être un instrument pour approcher le jeu changeant du matériau concret, et non de le fixer dans une rigide immobilité » (Dewey 1934e, 371).

Dewey peut se lire par un ordre explicatif de gradation allant du plus abstrait au plus concret ; par exemple, une opposition pédagogique s'expliquera (au sens où l'on en comprendra « l'émergence ») par une opposition sociale :

Cet état de fait doit exister dans la mesure où la société est organisée sur la base d'une division entre classes ouvrières et classes de loisirs. [...] Elle met en lumière le conflit d'objectifs qui se manifeste dans différentes parties du système scolaire, le caractère étroitement utilitaire de la plupart des enseignements élémentaires, et le caractère étroitement disciplinaire ou culturel de la plupart des enseignements supérieurs (Dewey 1916b, 143).

On voit bien ici comment le dualisme entre « l'éducation utilitaire élémentaire » et « l'éducation culturelle supérieure » semble expliquer – ou hériter de – un dualisme social d'une « classe laborieuse » d'un côté et d'une « classe oisive » de l'autre. Mais, toujours selon John Dewey, ses adversaires vont justifier certains dualismes par d'autres dans l'ordre inverse de l'explication, c'est-à-dire en allant du plus concret au plus abstrait. Cette justification a pour but d'ancrer la légitimité de ces dualismes par un recours à un autre dualisme « supérieur », c'est-à-dire plus abstrait. Ainsi, par exemple, des dualismes pédagogiques vont se légitimer pour les adversaires de John Dewey grâce aux recours à des dualismes épistémologiques (Dewey 1916b, 275).

Dans cette citation de *Democracy and Education*, c'est le dualisme épistémologique de « l'intellectuel » sur le « pratique » qui justifiait aux partisans d'une éducation conservatrice la distinction pédagogique entre le « caractère littéraire » d'une éducation aristocratique et un « caractère libéral » d'une éducation moins aristocratique. Toutefois, il ne s'agit pas pour John Dewey d'établir une relation structurelle de fondation des dualismes les uns par rapport aux autres, ou en réduisant leur portée à leur manifestation au sein d'un autre champ. Au contraire, il cherche à nous montrer la continuité entre ces dualismes. Les oppositions philosophiques révèlent des oppositions sociales, qui montrent à leur tour des oppositions économiques, etc. Ici les plans de la pédagogie, de la philosophie, du social, de l'économique ou encore du culturel sont continus et leurs interactions sont conséquentes. C'est en raison de cette continuité qu'il est dangereux selon John Dewey de réfléchir l'université et l'éducation tout entière à partir d'une lecture ontologique de ces dualismes. La continuité « dualiste » s'oppose pour John Dewey à une continuité « évolutive », au sens où cette dernière refuse l'immobilité et l'essentialisation des termes opposés que garantit la première. La continuité « dualiste » sépare, fixe et rend inerte ses termes. Le danger d'une telle continuité peut se dessiner en deux arguments :

1/ Une évolution historique fait évoluer les différents plans cités à des vitesses différentes. Une évolution d'un certain plan vient troubler les dualismes d'une époque d'un autre plan en leur retirant leur justification. Par exemple, l'évolution historique de l'économie a remis en cause le dualisme social opposant une classe laborieuse à une classe oisive et ainsi plus rien ne vient justifier le dualisme culturel opposant une culture aristocratique admirable à une culture populaire et méprisable : « Notre conception de la culture est encore teintée par l'héritage de la période de l'isolement aristocratique d'une classe de loisirs-loisirs qui signifie le soulagement de la participation à l'œuvre d'un monde du travail » (Dewey 1901, 309). Ici, les dualismes « inférieurs » (dans l'ordre de l'abstraction) justifiant les autres dualismes « supérieurs » les protègent d'une évolution possible. Attaquer ces premiers menace donc les seconds, ce qui n'incite pas à une évolution « par le bas ». Il s'agit donc d'une posture conservatrice idéaliste propre à la réplique « C'est comme ça et pas autrement » où une valeur supérieure protège de la remise en question de l'enquête.

2/ A l'inverse une évolution historique peut être gênée dans sa diffusion par un dualisme d'un plan qui structure un autre plan et le rend hermétique à l'évolution historique d'un autre plan. Par exemple, l'introduction de la science expérimentale dans l'enseignement supérieur fut gênée par le dualisme pédagogique entre une éducation « littéraire » s'opposant à une éducation « technique » : « La littérature, la langue et la philosophie littéraire étaient enracinées dans toutes les institutions d'enseignement supérieur avant la naissance de la science expérimentale. Cette dernière devait naturellement tracer son chemin pour s'en sortir » (Dewey 1916b, 236). Dans ce cas, c'est au nom des dualismes inférieurs que les dualismes supérieurs sont sollicités. La méthode expérimentale fut dénigrée au sein de la programmation scolaire, empêchant la science d'atteindre le niveau supérieur du dualisme technique/littéraire. Cette posture conservatrice « réaliste » est finalement la forme d'argument selon laquelle « si ça marche comme cela, pourquoi changer ? ».

Ainsi, pour lutter contre ces deux expressions de la continuité « dualiste », on comprend bien que si le travail de reconstruction de John Dewey (dont le pragmatisme a la tâche) doit construire de nouvelles possibilités aux philosophies, aux politiques ou encore aux sciences de l'éducation, alors les dualismes ne peuvent que freiner ce travail de construction. Dans le cas de l'université, les dualismes ne peuvent en effet que rendre plus difficile la coordination des trois fonctions de celle-ci. Et ce de deux manières :

(1) Soit on oppose au sein d'une fonction deux de ses objectifs : par exemple, John Dewey se refuse de retirer à l'université son objectif de formation professionnelle par le

savoir au nom d'un dualisme pédagogique entre éducation libérale et professionnelle. Ce dualisme semble, selon nous, opposer l'objectif de formation « éthique » d'une personne à l'objectif de formation « professionnelle » d'un travailleur, en les rendant incompatibles (c'est-à-dire que le « bon » citoyen doit nécessairement être oisif, contemplatif, et laisser le travail à ceux qui sont trop idiots pour ne pas chercher cette sérénité éthique) :

Certaines études et méthodes sont retenues sur la supposition qu'elles ont la sanction d'une libéralité singulière, le contenu principal du terme libéral étant l'inutilité pour des fins pratiques. Cet aspect est principalement visible dans ce que l'on appelle l'enseignement supérieur - celui du collège et de sa préparation (Dewey 1916b, 266).

(2) Soit on oppose plus largement deux fonctions de l'université entre elles ou une fonction aux deux autres. Par exemple, John Dewey refuse aussi de limiter l'éducation universitaire à sa seule fonction d'instruction, c'est-à-dire une transmission du savoir passé, au détriment des deux autres fonctions tournées vers le présent et l'avenir que seraient la recherche et la formation (Dewey 1929g, 37).

Par conséquent, dans les deux cas les dualismes favorisent un immobilisme. Et c'est pourquoi John Dewey associe le dualisme à une position conservatrice que les progressistes se doivent de refuser pour prendre de la hauteur et étudier la coordination des trois fonctions de l'université. Ce n'est qu'à ce prix que l'on peut saisir l'entreprise éducative dans toute sa complexité : « Non seulement les conservateurs inertes du grand public, mais aussi de nombreux professeurs d'autres disciplines universitaires n'ont pas été sensibilisés à la complexité de l'entreprise éducative » (Dewey 1929g, 25). Nous pouvons donc nous rallier à William M. Shea lorsque celui-ci explicite la peur de John Dewey dans la victoire de l'ancien sur le nouveau, du conservatisme sur le progressisme, de l'habitude routinière sur l'habitude intelligente :

Le présent est illuminé par le passé, mais le présent doit mettre cette illumination à l'œuvre sinon elle devient conservatrice. C'était la crainte de Dewey, que les établissements d'enseignement deviennent des musées, que les enseignants deviennent des conservateurs qui classent, listent, remplissent et érigent, et que les classiques deviennent des reliques soumises aux usages traditionalistes et antidémocratiques (Shea 1989, 309).

Enfin, un dernier dualisme doit être dépassé selon John Dewey si on veut mener une réflexion sur l'institution. Ce dernier dualisme occupe une place légèrement à part dans notre analyse, car, peut-être plus explicitement que les dualismes précédents, il permet de distinguer la position théorique de John Dewey d'une certaine position marxiste (que nous identifierons ici avec celle de Alain Touraine (1972)). Ce dualisme est celui de l'intérêt individuel et de l'intérêt social. Faut-il préférer l'un à l'autre au sein des

« directions » que l'on donne aux fonctions des institutions ? Pour John Dewey, la triple dimension de l'université identifiée par Daniel Gilman en 1876 (culturelle, sociale et scientifique) l'engage sur de nombreuses responsabilités vis-à-vis de la société et de l'individu et l'oblige à réfléchir sérieusement à son enseignement, sa pédagogie et sa recherche en vue de ses deux pôles.

Car le but ultime de l'éducation n'est autre que la création de l'être humain dans la plénitude de ses capacités. Par la création d'êtres humains, d'hommes et de femmes aux aspirations généreuses, à la pensée libérale, au goût cultivé, à la connaissance et à la méthode compétente, la société elle-même est constamment refaite, et avec cette refonte le monde lui-même est recréé (Dewey 1930c, 297).

Le refus de ce dernier dualisme entre société et individu permet de démarquer notre analyse fonctionnaliste de l'université de l'analyse marxiste de Alain Touraine. Pourquoi ? Tout d'abord, il nous faut dire que notre hypothèse de travail semble proche de celle de Alain Touraine, dans son ouvrage *Université et société aux Etats-Unis* mais s'en distingue profondément. De façon similaire, notre hypothèse de travail repose sur l'idée que derrière la diversité réelle des établissements de l'enseignement supérieur américain, il y a une unité fonctionnelle des universités. C'est-à-dire que cette fonctionnalité dépend du modèle culturel de son époque et de la société que ces établissements partagent. Ainsi, nous dirons, comme Alain Touraine, que cette fonctionnalité évolue au cours de l'histoire suivant les transformations de cette société reconnue comme démocratique et libérale. Néanmoins la cohérence relative de la société américaine nous permet cette approche générale des établissements de l'enseignement supérieur.

Mais là où John Dewey et notre travail se distinguent de celui de Alain Touraine c'est dans la possibilité et la normativité d'une cohérence des fonctions de l'université dans l'intérêt de l'individu et de celui de tous. En effet, l'interaction entre l'individu et la société se fait dans la pensée marxiste à partir du cadre d'analyse des classes sociales. Précisons que John Dewey, sans s'y limiter, ne refuse pas le concept de « classe sociale » et l'emploie même dans plusieurs de ses écrits politiques. Cependant, l'usage de ce concept et la place de celui-ci au sein de sa théorie politique et de l'action collective sont largement différents des théories marxistes en général. On peut dire, d'une façon générale qu'il faudrait évidemment détailler, que John

Dewey refuse de considérer le conflit entre classe sociale comme étant ontologique⁵⁰ et devant être résolu par l'élimination d'une classe par une autre⁵¹.

Or, selon Alain Touraine les trois fonctions de l'université qu'il identifie par les fonctions de production, de reproduction et d'adaptation d'une culture (culture qui est en quelque sorte le vocabulaire dont l'idéologie serait la grammaire) ne peuvent se concilier entre elles. Si une université contribue à produire un nouvel ordre social, alors elle ne peut en même temps reproduire l'ordre social existant. Dans les deux premiers cas, que l'on critique pour produire une autre idéologie ou bien que l'on justifie l'idéologie dominante en l'enseignant, l'université ne peut contenter tout le monde (Touraine 1972, 61–65). De plus, sa troisième fonction, celle d'une adaptation (passive ou active) de son public aux transformations sociales reste de l'ordre d'une trahison d'une classe à une autre. Pour lui, l'institution ne peut pas, quel que soit son choix social, rassembler l'ensemble des classes sociales sous sa légitimité. Elle laissera donc toujours insatisfait l'intérêt de l'individu ou de la société dans un rapport conflictuel de classe sociale. Selon lui, l'institution est toujours un lieu finissant par basculer dans le sens de l'intérêt d'une des parties en présence, alors la force de cet intérêt produit ainsi un effet de domination, grâce à l'institution, sur les autres intérêts. Derrière la conception de l'institution de Alain Touraine se lit aisément un formalisme conflictuel des rapports de classe, formalisme où s'affrontent fatalement des dominants et des dominés : « il n'existe aucun principe qui assure l'unité de ces deux orientations [production ou reproduction de l'ordre social] par le monde universitaire » (Touraine 1972, 17).

L'hypothèse de Alain Touraine ne peut satisfaire un intellectuel progressiste comme John Dewey, et c'est pourquoi notre hypothèse de travail se distinguera de cette approche marxiste. C'est donc sur la volonté de dépasser ce formalisme conflictuel que se construit la perspective fonctionnaliste de notre étude de l'institution universitaire. Dépasser les dualismes d'une conflictualité formelle des rapports de domination permet d'ouvrir à une complexité de l'équilibre des fonctions entre elles au sein d'une institution. Ainsi, il ne s'agit ni de condamner les universités « réactionnaires » ou de louer les universités « révolutionnaires », ni de privilégier l'intérêt individuel (quelle que soit la classe sociale de l'individu) sur l'intérêt de tous, mais de comprendre les possibilités d'amélioration des

⁵⁰ On notera que John Dewey se refuse également à fonder des « classes d'individus » à partir de « divisions psychologiques » exagérées pour penser les conflits humains (Dewey 1934e, 404–5).

⁵¹ Pour aller plus loin sur la place du conflit dans la philosophie de John Dewey, on pourra se référer à l'article suivant (Point 2017b), ainsi qu'à la seconde partie du chapitre 5 de la thèse.

unes et des autres en vue d'un bien commun à tous. Or, ce dernier est justement ce qui est impensé dans les approches marxistes proches de celle de Alain Touraine, mais également par l'ensemble des philosophies « dualistes » que cherchent à écarter le pragmatisme.

B. Une perspective fonctionnaliste des institutions

Nous reviendrons plus loin, dans le second chapitre, sur cette notion de *commun*, car elle est corrélée à une autre hypothèse de travail, celle d'un perfectionnisme institutionnel en vue d'un bien public commun, que nous ne pouvons développer avant d'avoir clarifié la perspective fonctionnaliste qui guide notre analyse. Par conséquent, pour rendre compte complètement de cette deuxième hypothèse de travail, nous devons d'abord comprendre comment se développe cette perspective fonctionnaliste⁵² chez John Dewey ? L'objectif de cette section n'est pas de reconstruire toute la théorie des institutions selon la philosophie pragmatiste, mais seulement de se donner les outils conceptuels nécessaires pour étudier l'institution qui nous intéresse particulièrement, c'est-à-dire l'université. Pour cela, voyons tout d'abord comment John Dewey réfléchit l'institution dans *The Public and its problems*, à partir de l'exemple de l'Etat comme institution exemplaire.

Selon lui, la définition de l'État n'est intelligible que si nous comprenons ce qu'est un public. Ici, le public est défini comme un ensemble d'individus qui prennent conscience de partager un problème commun. Par exemple, dans un village, il peut s'agir de plusieurs foyers partageant le même problème d'éduquer leurs enfants. Le public reste « informe » tant que les individus n'ont pas pris conscience du fait que ce problème est partagé par d'autres. Une fois que cette prise de conscience⁵³ se réalise, les individus peuvent commencer à chercher des solutions pour résoudre leurs problèmes. À ce stade, le public devient une association, sans encore correspondre à une institution étatique. En effet, nos individus peuvent tout à fait former une association de parents pour s'occuper eux-mêmes de l'éducation de leurs enfants par une « éducation à la maison ». Ce public devient un Etat seulement lorsque les conséquences de leurs actions deviennent durables, c'est-à-dire que leurs actions persistent au-delà des individus et s'étendent à d'autres personnes de façon indirecte :

⁵² Ce terme n'apparaît qu'une fois dans les œuvres de John Dewey où celui-ci l'accorde au pragmatisme et à l'humanisme pour le placer parmi les critiques d'un vitalisme essentialiste (Dewey 1905, 158). Ce fut, plus tard, principalement des sociologues qui s'emparèrent de ce terme, dont Talcott Parsons. Son ouvrage de 1937, *The Structure of Social Action*, est d'ailleurs mentionné dans une lettre de John Dewey en 1949 (Dewey 1949b). On le retrouve également au sein des écrits de Richard Rorty lorsque ce dernier décrit le « fonctionnalisme pragmatique » qui a pour but pédagogique de « permettre de suggérer aux jeunes gens de quoi leur donner motif de se passionner et d'espérer ». Il existe donc ici un lien entre le fonctionnalisme et le méliorisme, nous y reviendrons en section 1.2.2.b. (page 89) de cette thèse.

⁵³ Cette prise de conscience et son émergence dans l'espace public sont au cœur de vrais problèmes épistémologiques dans la tradition pragmatiste que nous ne pouvons exposer ici. Sur ce point, nous consulterons (Cefai et Terzi 2012).

La caractéristique du public en tant qu'État découle du fait que tous les modes de comportement associés peuvent avoir des conséquences étendues et durables qui impliquent d'autres personnes que celles qui y participent directement (Dewey 1927c, 252).

À ce stade, l'État naît du soin des conséquences de cette association, et des individus sont alors nommés pour veiller et organiser l'action du public. Le public leur donnant ces deux fonctions, il les désignera par la suite des « fonctionnaires ». Ce qui justifie l'existence de l'État au sein d'une société n'est plus un développement de la Nature, de la Raison ou de la Domination d'une classe sur une autre, mais découle de l'attention des individus quant aux conséquences de leurs décisions publiques. Prendre soin des conséquences signifie que l'État est construit pour maîtriser, pour faire durer et pour perfectionner les actions imaginées par l'association humaine dans le but de résoudre ses problèmes. Si, dans une société, les individus se réunissent pour résoudre le problème commun de savoir qui formera les médecins pour aujourd'hui, demain et dans cent ans, alors on chargera l'État d'assurer la solution, comme construire une école de médecine par exemple, pour les temps à venir. Les fonctionnaires agissent alors au nom des intérêts du public, afin de résoudre les problèmes communs aux membres de ce public de façon durable et persistante. Ces deux critères, durée et régularité, entraînent une stabilité des solutions aux problèmes et justifient ainsi la nécessité des actions de l'État, formé pour les résoudre. La stabilité de l'État (dont il hérite son étymologie latine *statere* ; se tenir droit) n'est alors plus une nécessité métaphysique ou divine mais un objectif social et humain à atteindre.

Ainsi, pour John Dewey, l'État n'est ni « expliqué en termes d'une "essence" de l'homme se réalisant elle-même en vue d'une société rendue parfaite », ni issu d'une « volonté de Dieu » ou de « la rencontre entre les volontés des individus qui s'assemblent et qui, par un contrat ou par une promesse mutuelle de loyauté, engendrent un État », ni le résultat d'« une volonté autonome et transcendante incarnée dans tous les hommes » (Dewey 1927c, 248), etc. L'État est ici un instrument dont les hommes se sont dotés pour rationaliser leurs actions. L'appel à la raison, très présent dans notre extrait, est un objectif que se donnent les individus pour « contrôler » les mouvements de la « masse collective » et les conséquences de son action sur d'autres individus. Par conséquent, les différentes formes institutionnelles que peut prendre cet État sont les moyens les plus adaptés à effectuer ce contrôle sur le social. Pour John Dewey, il ne s'agit plus d'expliquer l'État par un principe de causalité unique qui nous renseignerait sur la raison de sa présence au sein des sociétés, mais plutôt d'étudier les conséquences de sa présence, en fonction de la pluralité de ses formes à travers l'histoire et les sociétés. Autrement dit, l'État est un instrument d'organisation dont se dote une

communauté d'individus cherchant à résoudre leurs problèmes en commun. Pour John Dewey, il est un outil d'association du public, c'est-à-dire une institution.

Notons ainsi qu'une conséquence de cette perspective fonctionnaliste est de délaïsser l'approche formaliste ou structurelle. Pour John Dewey, la forme des institutions peut rester identique à travers les siècles ou disparaître, mais leurs fonctions se reconstruisent suivant les évolutions historiques de la société⁵⁴. Peu importe que la forme, ou la structure, reste ou tende à disparaître, ce qui importe c'est que la fonction change et poursuive son évolution. Il ne suffit pas d'observer l'évolution des institutions en fixant son attention sur leurs formes, mais selon John Dewey, c'est sur leurs fonctions qu'il faut se concentrer pour leur étude. Chez ce dernier, l'institution doit être analysée par la fonctionnalité de l'instituant. Selon lui, l'étude de la forme de l'institution ne nous est utile que pour la description des relations entre les individus, et qu'à condition qu'elle serve, à son tour, à faire émerger une compréhension de la fonction de ces dites relations. L'anthropologue cherchant à mettre au jour les institutions d'un peuple inconnu a alors pour tâche de comprendre les fonctions, c'est-à-dire les réponses que le social apporte aux problèmes des individus, à partir de ce qu'il voit dans les relations entre les individus de ce peuple⁵⁵.

Toutefois si pour John Dewey les individus se rassemblent eux-aussi en groupes sociaux, qu'il nomme « *public* », et que ses publics se composent selon les problèmes rencontrés par les individus qui les constituent, qu'est-ce qui empêche les nouveaux publics de formuler leurs besoins dès qu'ils sont conscients de leurs problèmes communs ? Ici, la réponse est paradoxale. Ce sont les institutions elles-mêmes qui peuvent gêner ou ralentir leurs propres évolutions. En effet, pour John Dewey, les institutions sont en majorité héritées « toutes faites » par les générations précédentes et, comme le dit Emile Durkheim dans la seconde préface aux *Règles de la méthode sociologique* : « nous n'en avons pris aucune part à leur formation » (Durkheim 1895, 10). Mais citons ici John Dewey :

⁵⁴ On notera également que si des institutions faillissent à leurs fonctions, d'autres institutions peuvent émerger pour les remplacer : « En conséquence, des organismes et des mesures spéciales doivent être créés si l'on veut qu'ils soient pris en charge, ou bien un groupe existant doit assumer de nouvelles fonctions » (Dewey 1927c, 253).

⁵⁵ Selon John Dewey, la forme de ces relations varie selon la culture, l'imaginaire et les coutumes du peuple. C'est pour cela que l'on ne peut pas déduire l'essence des institutions de leur forme ou de leur structure. Dans notre exemple, l'État en tant qu'institution peut prendre de nombreuses formes différentes (monarchie, république, empire, etc.) et même si sa forme reste en apparence identique, il n'en va pas de même de ces fonctions. Vu que les besoins des publics évoluent, leur besoin d'organisation qui fonde la nécessité des institutions change également. De cette manière, l'étude des institutions doit se pencher sur leur fonctionnalité plutôt que sur leur forme. Sur ce point, il nous semble que l'approche de John Dewey et de Emile Durkheim diverge dans cette compréhension de l'institution et de ses évolutions (Point 2017b).

Ces changements sont extrinsèques aux formes politiques qui, une fois établies, persistent de leur propre élan. Le nouveau public qui est généré reste longtemps inachevé, non organisé, parce qu'il ne peut pas utiliser les agences politiques héritées. Ces dernières, si elles sont élaborées et bien institutionnalisées, entravent l'organisation du nouveau public. Elles empêchent le développement de nouvelles formes d'État qui pourraient se développer rapidement si la vie sociale était plus fluide, moins précipitée dans des moules politiques et juridiques établis. Pour se former, le public doit briser les formes politiques existantes. [...] Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que les États aient été nombreux, non seulement en nombre, mais aussi en type et en nature. Leurs fonctions ont varié, de même que leur volonté et leur zèle à représenter des intérêts communs (Dewey 1927c, 254–57).

Le problème de l'absence d'adaptation des institutions est à bien des égards un problème central du politique, et les débats engendrés par les dualismes vus précédemment nous montrent les conséquences de ce problème. Les difficultés d'évolution des institutions, c'est-à-dire leur capacité instituante, sont dues à l'inertie de ce qui est déjà institué. Ou pour le dire autrement, le fonctionnement d'une institution crée une formalisation de son activité, et cette dernière se trouve alors peu à peu limitée, à mesure que son institution s'accroît et la « fossilise » en quelque sorte, par cette formalisation excessive. Entre fonction et forme, dans la tension entre instituant et institué, le problème de l'institution est là. Comment donner au public les moyens d'instituer un fonctionnement pour résoudre un problème, sans que celui-ci ne devienne, par inertie, à son tour un problème ? Ce problème politique est au cœur de l'articulation de l'individu avec l'institution par le public. Mais le déclarer insoluble conduit à accepter l'hypothèse de Alain Touraine d'une réalité politique fatalement conflictuelle. A l'inverse, tout au long de son œuvre, John Dewey ne renoncera jamais à étudier ce problème et sa lecture nous oblige à choisir une stratégie d'interprétation pour reconstruire sa solution. Aussi, il nous semble que la littérature scientifique pragmatiste sur ce problème a « chargé » principalement le public d'assurer ce dynamisme instituant, pour « décharger » l'individu et l'institution de cette charge conceptuelle. Si nous reconnaissons la pertinence de diminuer les prétentions de l'individu dans ce pouvoir instituant (pour, entre autres, répondre aux critiques de l'individu omnipotent de *The Phantom Public* (1925) de Walter Lippmann), il nous semble toutefois dangereux de « surcharger » le public de cette prétention. Le risque étant d'être déçu par l'aspect aporétique du *Public and Its problem* qui ne donne pas une image très précise de ce Public parfait, rendant complètement compte de son pouvoir instituant. C'est pourquoi, notre hypothèse de lecture fonctionnaliste cherche à rééquilibrer la « charge » instituante entre l'individu, le public et l'institution, notamment en approfondissant ce point dans une meilleure compréhension de l'institution.

Par conséquent, nous devons poser maintenant la question de la capacité réflexive des institutions, leur permettant d'assurer une charge instituante efficace (et non simplement un poids formel de l'institué). Selon John Dewey, les institutions ne sont l'objet de réflexion qu'à partir du moment où elles ne répondent plus efficacement aux problèmes du public. C'est en ce sens qu'il déclare en 1919 lors d'une conférence donnée en Chine :

Donc les hommes commencent à philosopher au sujet de leurs coutumes collectives, de leurs institutions établies, seulement à partir du moment où celles-ci commencent à cesser de fonctionner de façon satisfaisante (Dewey 1973).

Ici, le fait de considérer une institution satisfaisante ou non est donc la conséquence d'une préoccupation sur son fonctionnement. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, pour John Dewey, ce n'est pas la forme institutionnelle que l'on interroge, mais sa capacité à remplir sa fonction. Or, cette capacité dépend à son tour de la force de l'institution pour proposer des réponses efficaces et réalistes aux problèmes du public. Ou, pour le dire autrement, c'est la capacité de l'institution à organiser le public en vue de la résolution d'un problème qui va déterminer sa valeur aux yeux du public selon la défense de ses intérêts. Ici, la « coutume collective » est d'abord une conduite commune qui s'est fossilisée au point de devenir souveraine dans son fonctionnement. Ainsi, la souveraineté d'une institution n'est pas ce qui garantit sa légitimité aux yeux de John Dewey. En effet, selon lui les institutions ne sont que des « habitudes sociales » dont la souveraineté n'est que « l'habitude de ces habitudes » (Koch 2008, 150–51; 1989). C'est pourquoi on ne peut s'y fier pour évaluer une institution sur sa valeur normative, c'est-à-dire sa capacité instituante. Conséquemment, c'est un critère normatif fonctionnaliste qui sera mis en avant par notre auteur :

Néanmoins, notre conception donne un critère pour déterminer la qualité d'un État particulier : à savoir, le degré d'organisation du public qui est atteint, et le degré dans lequel ses officiers sont si bien formés pour remplir leur fonction de sollicitude [caring] pour les intérêts publics (Dewey 1927c, 256).

Ici, en un sens, c'est le défi de l'équilibre des fonctions en vue d'un bien public qui est posé, en plus du problème de l'accomplissement de ces fonctions en vue du bien commun que nous travaillerons dans notre deuxième chapitre. Le défi de la cohérence ou de l'équilibre des fonctions d'une institution est un problème sérieux pour John Dewey, car celui-ci se pose au sein d'une dynamique historique qui demande aux individus un effort d'intelligence conséquent. Dans un discours prononcé en 1932, ce dernier revient sur la difficulté d'articuler ces fonctions au regard de l'histoire en comparant celle-ci avec un fleuve (Dewey 1932c). Au moment présent, nous serions face à ce fleuve dans toute sa

majesté, et son entrée à l'océan serait son futur inconnu, mais surtout rechercher dans le passé l'émergence et la construction des institutions que nous connaissons actuellement est comme chercher la source ou les sources de ce fleuve dans des montagnes lointaines.

Néanmoins, malgré la difficulté de la tâche, John Dewey attribue aux établissements scolaires des fonctions qui enrichissent l'éducation qu'ils sont sensés délivrer au fur et à mesure que l'histoire des Etats-Unis progresse, et dont les formes que cette éducation révèle permettent l'identification. Par conséquent, au début du XIXème siècle, c'est une « éducation de monastère » (p. 101) qui assure la fonction de transmission du savoir mais sans se préoccuper de son usage social ou de la recherche. Pourquoi une telle situation ? Selon John Dewey, l'exclusion de la fonction de transformation du savoir pour son usage social peut s'expliquer historiquement. En effet, « L'une des causes de cette situation est qu'au cours des premières décennies de notre République, l'éducation pratique de la grande majorité de la population était encore dispensée hors de l'école. » (p.101). C'est dire que les institutions scolaires ne remplissaient pas cette fonction de formation de l'individu en vue d'un objectif commun car la participation de ce savoir intellectuel ne semblait pas avoir d'importance dans cette société-là pour l'ensemble de la population. L'exclusion de la fonction de recherche par la production du savoir s'explique également pour John Dewey : « Car à cette époque, l'éducation monastique était le seul moyen d'accéder au monde plus vaste de la culture du passé » (p.102).

Le monopole de la fonction de transmission du savoir explique en partie pourquoi la culture du passé revêtait une plus grande importance que l'intérêt pour le futur et la découverte. Mais cette forme des institutions a évolué historiquement vers la forme d'une « éducation de commerçant » (« bargain counter education » p.105) où la fonction de transformation du savoir en vue de son usage social est venue compléter la définition de l'éducation. L'émergence de cette fonction pour John Dewey s'explique à la fois par « l'idée d'égalité démocratique » (p.103) qui élargit en droit la distribution sociale du savoir (dont la scolarisation « universelle et obligatoire » est un élément) et par un passage du « changement dans le caractère de la vie, du passage de l'agraire à l'industriel » (p. 103) amenant le développement des compétences des travailleurs. Cette évolution est la suivante :

Au début, il s'agissait simplement d'essayer de donner au plus grand nombre l'éducation qui, dans le vieux pays, était destinée à un petit nombre. Mais au fil du temps, le fait même que c'était le plus grand nombre qui devait être scolarisé a entraîné un vaste changement ; un changement, qu'on a appelé une révolution, dans les choses enseignées, dans les fins pour lesquelles elles étaient enseignées et dans les méthodes d'enseignement (p.104).

Ainsi, à cette étape de l'histoire, l'éducation que permettaient les institutions scolaires remplissaient les deux premières fonctions décrites en cherchant à faire de leurs étudiants des personnes informées et fières de leur passé, mais également de bons travailleurs. Les critiques que John Dewey enregistre contre cette forme d'éducation se concentrent sur le fait que cette deuxième fonction ainsi réalisée, soit était en elle-même incomplète (elle forme les étudiants à être des travailleurs, mais non de bonnes personnes - au sens éthique - ni de bons citoyens), soit elle écrasait la première fonction (et sa réalisation se faisait au détriment de la transmission du passé). C'est pour réagir à ces critiques que John Dewey propose une nouvelle forme d'éducation, une éducation du laboratoire, prenant en compte la dernière fonction de production du savoir. Cette nouvelle éducation est donc la suite plus contrôlée des adaptations faites dans l'urgence jusqu'à alors⁵⁶.

Pour conclure cette section sur la perspective fonctionnaliste⁵⁷ que nous donnons à la pensée de John Dewey, rappelons pour notre étude de l'université notre problème initial : comment ce dernier, pour dépasser les dualismes vus précédemment, pense-t-il l'évolution des institutions ? Cette question nous a mené à l'idée que pour John Dewey les institutions sont dotées par le public de fonctions, c'est-à-dire de moyens collectifs jugés légitimes pour résoudre des problèmes communs aux membres du public. C'est donc l'individu, se rassemblant avec d'autres individus, qui constitue un public. Ce dernier devient alors l'agent construisant une institution et lui donnant une légitimité politique. L'institution se retrouve alors dans une posture où elle doit trouver un équilibre satisfaisant entre sa stabilité instituée et sa dynamique instituante. C'est dire qu'elle doit à la fois correspondre aux attentes du public qui l'a formée et être capable d'être attentive aux évolutions du public pour répondre à ces attentes futures. Le fonctionnalisme est alors une perspective théorique sur les dynamiques institutionnelles qui peut rendre compte des évolutions des institutions et des difficultés inhérentes à celles-ci, sans faire appel à des entités (ou dynamiques) ontologiques extérieures. Bien que ces éléments restent sommaires et ne permettent pas de décrire dans l'ensemble la théorie des institutions du pragmatisme, grâce à ces derniers nous avons désormais un cadre théorique suffisamment clair pour penser l'institution

⁵⁶ Et c'est également pour ces raisons, qu'il propose de faire évoluer au plus vite les moyens d'évaluation dans l'éducation, pour les faire passer du stade « préscientifique » au stade « scientifique » (Dewey 1944b, 258).

⁵⁷ On notera également que cette perspective fonctionnaliste est également présente dans les premiers travaux de John Dewey en psychologie (Dewey 1896d; Turbiaux 2009). C'est pourquoi il est permis de penser que cette perspective est un trait conséquent de la pensée de cet auteur, quelle que soit son champ d'étude.

universitaire. C'est pourquoi, nous adopterons cette perspective pour penser désormais l'université en tant qu'institution.

C. Hypothèse de travail : la tri-fonctionnalité de l'université

L'hypothèse de travail de notre thèse est de dire qu'une éducation la plus complète possible que l'on puisse donner à l'université se réalise au moyen de trois fonctions prises ensemble. L'éducation, en son sens le plus général chez John Dewey, est l'art et la science de l'accompagnement de la croissance d'un être vivant au moyen de connaissances. L'interaction établie entre le sujet et la société permet le partage des connaissances entre les deux parties⁵⁸. Cette éducation peut théoriquement se distinguer en trois mouvements ayant chacun un rapport propre à la connaissance et une action spécifique sur l'individu apprenant et sur son environnement social. Il s'agit du mouvement de *transmission* (première fonction), de *formation* (deuxième fonction) et de *production* (troisième fonction). Le premier mouvement propose une *culture*, le second un *usage* et le dernier une *recherche*, comme effet de transformation de la connaissance par l'éducation universitaire. Le mouvement du sujet à l'objet, pour les trois fonctions, opère une transformation du sujet, de l'environnement social l'entourant et de la connaissance présente au sein de cette opération. Aussi, dans la première fonction, la connaissance devient une expérience que l'on vit et qui offre alors à celui qui la vit un nouveau *schème d'interprétation* du réel. Dans la seconde fonction, la connaissance permet de former des habiletés par son usage, elle devient donc un *outil*. Enfin, dans la troisième fonction, la connaissance permet de (se) projeter dans l'inconnu, elle peut donc se comprendre comme une *donnée* permettant l'expression abstraite d'hypothèses de recherche. C'est l'équilibre complexe de ces mouvements que nous souhaitons exposer théoriquement ici⁵⁹. Mais avant trois remarques successives sont nécessaires.

Tout d'abord, notons qu'une éducation remplissant ces trois fonctions marque la spécificité de l'éducation à l'université par rapport aux autres degrés de l'enseignement se concentrant sur les deux fonctions de formation et de transmission. De plus, une telle éducation recherche une continuité expérientielle, temporelle et sociale. Car chaque fonction de l'université se pense en interaction avec les deux autres pour établir trois continuités :

⁵⁸ Voir schéma A, page 67 de ce travail.

⁵⁹ Voir schéma B, page 67 de ce travail.

1/ *Continuité expérientielle* : entre la connaissance (moyen de la relation), l'individu (sujet) et la société (environnement social) dont ils sont issus : l'expérience éducative n'est complète que si elle est à la fois cognitive, personnelle et sociale pour celui qui est éduqué. En ce sens l'éducation universitaire n'est complète que si elle rend possible aux étudiants une expérience de transmission de la culture, une expérience de formation sociale et une expérience de production de connaissance⁶⁰.

2/ *Continuité temporelle* : entre le passé, le présent et le futur de l'institution universitaire et son époque historique. La continuité temporelle est ce qui relie les expériences entre elles. En ce sens l'éducation universitaire n'est complète que si l'étudiant fait l'expérience d'un savoir passé (conservé et valorisé par la culture), d'un savoir présent (jugé utile socialement par sa formation) et d'un savoir futur (dont la recherche permet - potentiellement - une production future).

3/ *Continuité sociale* : entre l'individu apprenant et la société lui permettant cet apprentissage, John Dewey cherche à établir la même interaction qu'il « découvre » dans l'épistémologie évolutionniste de Charles Darwin. Ce que nous appelons adaptation est toujours un mélange de transformation du sujet par l'environnement et vice-versa. Une adaptation uniquement active ou passive de l'un de ces deux termes ne peut que leur nuire. Ainsi, de la même façon John Dewey pense l'éducation comme une interaction où se transforment mutuellement la personne qui apprend et la société présente. Le futur de l'une comme de l'autre dépend de cette mutuelle évolution, que l'on qualifiera de sociale.

Deuxièmement, remarquons que penser la triple transformation de la connaissance (transmission, usage pour la formation, et production) par l'éducation ne peut se réaliser que dans l'interaction du sujet avec son environnement social. Il nous semble que l'équilibre des trois fonctions et ses effets sur la connaissance (transformation en *culture*, *utilité* et *recherche* (Veysey 1965, 345)) au sein de l'institution universitaire dépend de cette interaction. Nous ne sommes plus dans une relation classique entre un sujet et un objet d'où émergerait un savoir. En effet, le piège de cette conception classique de l'éducation néglige l'interaction de l'individu avec son environnement et la double transformation de ces deux entités lors de l'interaction éducative. Aussi, avec John Dewey, on ne peut plus se focaliser uniquement sur la transformation de l'individu au sein de la relation éducative, mais on doit

⁶⁰ Voir schéma C, page 67 de ce travail.

également porter attention à la transformation de son environnement social, c'est-à-dire la société passée, actuelle et à venir où ce sujet évolue⁶¹.

Troisième remarque, si la transformation du savoir est également une formation de l'individu et une orientation du collectif, alors l'éducation est un mouvement si complexe que son étude doit être interdisciplinaire entre l'épistémologie, les sciences de l'éducation et les sciences politiques. En effet, en simplifiant, nous pourrions dire que ces trois domaines scientifiques sont des perspectives complémentaires sur la dynamique éducative. Et qu'elles éclairent les questions spécifiques que se posent d'un côté le sujet et de l'autre la société qui sont tous les deux pris dans cette interaction. L'épistémologie observe la transformation du savoir au sein de ce processus (et cherche ainsi à répondre aux questions « Comment un sujet connaît ? » et « Comment une société rend possible telle ou telle connaissance ? »), les sciences de l'éducation analysent la transformation du sujet par l'éducation (« Comment un sujet apprend ? » et « Comment une société fait apprendre à ses sujets ? ») et les sciences politiques focalisent son attention sur l'orientation de l'environnement social par ce processus (« Quel type de sujet futur veut-on former par l'éducation ? » et « Quelle société future rend-t-on désirable en éduquant ? »)⁶².

Par conséquent, si l'université est une institution chargée de réaliser cette éducation complète par ces trois fonctions, alors l'idée d'université repose sur un fragile équilibre de ces trois fonctions où l'on doit se garder de se concentrer uniquement sur l'une des transformations possibles du savoir, ou sur un seul des effets de cette transformation, ou encore sur une seule des perspectives d'étude de cette transformation. Plus cette interaction éducative est dynamique grâce à un équilibre des trois fonctions, plus la croissance mutuelle de l'individu et de la société se réalise (ce qui est un critère important de l'épistémologie pragmatiste). A l'inverse cette croissance est perturbée dès que les fonctions de l'éducation se morcellent ou se déséquilibrent entre elles.

Enfin, on notera que l'université est le lieu d'une triple transformation du savoir grâce à une triple perspective éducative : faire de l'étudiant un individu en harmonie avec sa société passée, présente et future. Or cette harmonie n'est possible que grâce au triple rôle du professeur au sein du processus éducatif. Celui-ci doit être à la fois enseignant, chercheur et pédagogue. Pour cela, au sein du cadre de l'institution universitaire, il ne peut être simplement un savant (intéressé principalement par la fonction de transmission),

⁶¹ Voir schéma D, page 67 de ce travail.

⁶² Voir schéma E, page 68 de ce travail.

un formateur (intéressé principalement par sa fonction de formation) ou encore un expert (intéressé principalement par la fonction de production)⁶³.

1/ La fonction de transmission de l'université se pense comme une transformation continue de la connaissance entre son contenu passé et présent. Elle est une part de l'éducation au sens où elle participe à la croissance de l'individu et de la société en conservant, raffinant et diffusant la connaissance passée pour lui permettre de mieux comprendre le monde actuel. C'est ici que la dimension culturelle de l'université apparaît le plus en s'illustrant tout d'abord dans ce rôle de gardienne de la mémoire collective des expériences acquises par le passé. Les universités ont historiquement la tâche de sauvegarder les savoirs acquis par l'humanité par une transmission de génération en génération. Cela signifie trois choses.

1/ Les universités se doivent d'être le réceptacle de ces connaissances et elles doivent les conserver concrètement. C'est la tâche propre de *conservation* que John Dewey leur reconnaît : « Les institutions supérieures sont dotées d'une certaine tradition. Leur programme d'études représente l'expérience et la pensée durables des siècles » (Dewey 1901, 301).

2/ Les universités doivent rendre accessible ces connaissances à leur public pour que la portée cognitive des expériences que véhiculent ces connaissances reste pertinente aux yeux des étudiants. C'est donc la prise en charge d'une certaine tradition qui est le premier temps de la fonction de transmission. C'est la tâche propre de *raffinement*, où l'on cherche à faire de ces connaissances des ressources à la disposition du fait présent : « Si le *college* tire davantage son origine du passé, c'est seulement qu'il peut mettre plus efficacement les ressources du passé à la disposition du présent. (...) cela devrait être considéré comme un devoir à acquitter » (pp. 301-302).

3/ Enfin, les universités doivent actualiser ces connaissances pour les faire connaître aux étudiants et que ceux-ci s'enrichissent au contact des expériences qu'elles véhiculent. C'est la tâche de *diffusion* où la « continuity of culture » devient véritablement un objet social opérant et quotidien que peut produire l'université en tant que « culture agissant dans les conditions de la vie moderne, de la vie quotidienne, de la vie politique et industrielle » (p.302).

⁶³ Voir schéma F, page 68 de ce travail.

Il faut noter ici que la tâche 1 (conservation) est la condition de possibilité de la tâche 2 (raffinement), qui devient à son tour la condition de possibilité de la tâche 3 (diffusion). L'institution universitaire ayant pour fonction de faire vivre certaines expériences à l'individu et à la société pour les faire croître mutuellement. Ici la fonction de transmission a pour direction les deux « pôles » des fonctions d'éducation que sont le sujet et la société (environnement social collectif). Pour l'individu, sujet de la fonction de transmission, l'université cherche à faire en sorte que le monde passé fasse sens avec son mode présent. On va transmettre des connaissances à l'individu pour qu'il connaisse et comprenne le monde passé, derrière lui. Ainsi, on peut dire que l'université informe et forme l'individu par la culture transmise. Pour la société, elle délivre un monde de références et significations communes permettant aux hommes de vivre ensemble. Par conséquent, elle oriente la société culturellement dans une certaine direction grâce à l'image passée d'elle-même qu'elle transmet aux jeunes générations.

2/ La fonction de formation est une transformation de la connaissance dans le but d'en faire un usage social, c'est-à-dire un objet de participation utile aux problèmes du présent. Les connaissances deviennent ici des outils pour rendre compétents les individus, pour les former de façon pertinente à leur environnement social. Le choix des compétences à développer durant cette formation résulte d'un choix dont la responsabilité relève à la fois du champ de l'éthique, de l'économique et du politique. C'est-à-dire que par la transformation de la connaissance qui va s'opérer au sein de cette fonction, il s'agit de donner une place à l'individu au sein de la société où il vit. Cette « place », équilibre vécu du rôle et du statut social, signifie trois choses pour l'individu :

1/ Faire de lui une personne capable de mobiliser une éthique et reconnu capable comme tel par la société. Ici la responsabilité de l'université dans son action de transformation de la connaissance est identifiée comme *éthique*. On s'intéressera aux valeurs acquises par l'individu lors de son passage à l'université et de leur adéquation avec celles promues par la société (Dewey 1935k, 159).

2/ Faire de lui un travailleur doté de compétences répondant à la fois à ses envies et à l'employabilité de la société où il vit. Ici la responsabilité de l'université sera dite *économique*. Les connaissances transmises à l'étudiant ont-elles développé chez lui des compétences professionnelles en accord avec la société ? Sur ce point, John Dewey cite en exemple les établissements scolaires professionnels : « l'école technique professionnelle, qui se prépare spécifiquement et définitivement aux métiers d'aujourd'hui, et qui répond de

manière cohérente et évidente aux besoins et aux exigences de la société actuelle » (Dewey 1901, 302).

3/ Faire de lui un citoyen doté d'habitudes démocratiques lui permettant de participer à la vie publique et politique de sa société. A ce niveau la responsabilité de l'université est spécifiquement *politique*. L'individu sortant de l'université est-il plus attentif aux problèmes politiques de sa société ? Se considère-t-il comme un sujet *politique* ayant une responsabilité citoyenne à exercer grâce aux connaissances acquises à l'université ? Ici, l'éducation politique de l'université est encore loin d'être démocratique pour John Dewey. Au contraire, elle est encore profondément élitiste et il ne peut que le déplorer :

Dans une large mesure, l'éducation des classes dominantes était essentiellement vocationnelle - il se trouve seulement que leurs activités de gouverner et d'exercer ne s'appelaient pas des professions. [...] Inconsciemment, les institutions supérieures d'enseignement ont été amenées à contribuer à la préparation à ces emplois. [...] Même à l'heure actuelle, ce qu'on appelle l'enseignement supérieur s'adresse à une certaine classe (beaucoup moins nombreuse qu'autrefois) et vise principalement à la préparer à s'engager efficacement dans ces activités (Dewey 1916b, 322).

Cette formation de l'individu en tant que personne (responsabilité éthique), travailleur (responsabilité économique) et citoyen (responsabilité politique) n'est pas directement explicite chez John Dewey mais cette triple formation grâce à l'usage social de la connaissance parcourt toute son œuvre politique et pédagogique. Toutefois, l'idée que l'Université forme l'individu en vue du présent grâce à une transformation de la connaissance est indéniablement présente (Dewey 1901, 307) et correspond à la recherche continue d'une meilleure interaction du sujet avec la société dont cette formation universitaire est l'un des outils.

3/ La fonction de production scientifique de l'université est ce que l'on nommera par la suite la « recherche » universitaire. Elle est historiquement la plus tardive des fonctions assignées à l'université américaine. C'est notamment grâce au modèle de l'université allemande que cette fonction s'institutionnalise au sein des universités américaines au passage du XIX^{ème} au XX^{ème} siècle. Nous y reviendrons plus loin, mais il faut garder à l'esprit que contrairement à l'Europe les universités américaines ont rapidement été un lieu quasi-hégémonique de cette production de connaissances. Ce qui nous importe, pour cette dernière fonction universitaire, c'est la question épineuse des finalités de cette production. Force est de constater par la littérature abondante à ce sujet que de nombreuses contraintes pèsent sur cette fonction tant sont importants les effets de cette production. En effet, la transformation

de la connaissance est ici une production de celle-ci qui se développe en vue d'un triple horizon.

1/ La production de la connaissance peut se réaliser en vue d'une *culture donnée*. Il s'agit d'être clair ici et de dire fermement que selon John Dewey il n'existe pas de production désintéressée de la connaissance pour elle-même⁶⁴. Le mythe d'une autoproduction autonome du savoir comme propre finalité de son engendrement est une illusion créée par un certain type de culture, libérale, savante, que John Dewey critiquera. Au contraire, il faut affirmer avec lui que l'université produit en fonction d'une culture particulière. Si cette culture est académique, une recherche par discipline peut être financée par exemple. De même, financer un département d'égyptologie n'est possible que si l'histoire égyptienne a une place au sein de la culture sociétale de l'université en question.

2/ Mais une *commande privée* peut également être à l'origine d'une production de connaissances. Qu'il s'agisse d'une entreprise privée, d'une question personnelle, l'université peut se voir investie d'une requête de production de certaines connaissances par un acteur privé, extérieur aux institutions de savoir. Dans ce cas, il s'agit d'accepter ou de refuser cette requête à partir des effets potentiels de cette production de connaissance et de la compatibilité des intérêts privés de cette requête avec l'intérêt général des membres de la communauté où est située l'université. D'après nos recherches, cette tension ne fut guère étudiée par John Dewey, bien qu'elle s'avérât historiquement problématique au fur et à mesure de « l'ouverture » de l'université à partir de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle aux Etats-Unis.

3/ Enfin, la production de connaissances peut dépendre aussi d'une *commande étatique*. L'Etat en tant qu'institution fait appel à l'université pour produire des savoirs dont il pourra se servir en tant qu'outils pour remplir à son tour ses propres fonctions de gouvernance⁶⁵. Ce troisième horizon de la recherche devient particulièrement problématique au moment de la seconde guerre mondiale, selon Clark Kerr (2001, 35–63) avec l'émergence de « laboratoires de guerre », comme le laboratoire *Lincoln* au MIT, *Argonne* à Chicago et *Lawrence Radiation Laboratory* en Californie. Nous reviendrons sur cette tension au cours de notre seconde chapitre pour voir comment l'exigence démocratique se saisit de ce problème.

⁶⁴ « La culture n'est pas le produit des efforts que les hommes déploient dans le vide ou juste pour eux-mêmes, mais celui de leur interaction prolongée et cumulative avec leur environnement. » (Dewey 1934e, 68).

⁶⁵ John Dewey définit cette fonction de gouvernance de l'Etat ainsi « sa fonction est d'assurer une répartition plus équitable des droits entre les individus » (Dewey 1927c, 241).

Schéma A : *L'interaction entre individu et société comme racine initiale de la relation de partage de connaissances.*

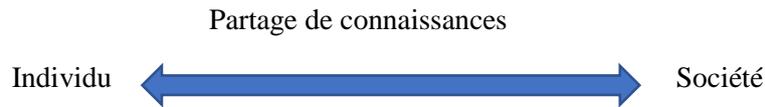


Schéma B : *Les différentes fonctions de partage de connaissances constituant le mouvement général de l'éducation.*

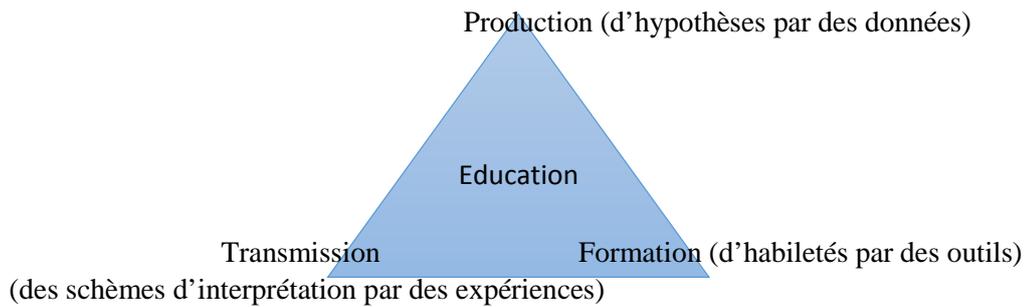


Schéma C : *Dynamique de transformation de la connaissance à partir des effets des différentes fonctions du processus d'éducation sur celle-ci.*

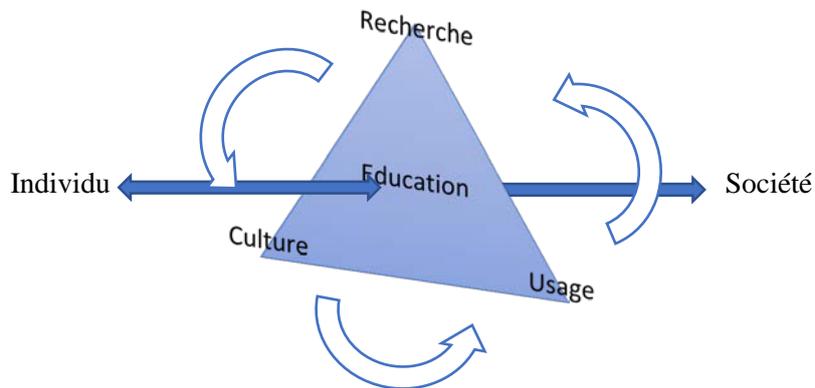


Schéma D : *Croissance de l'individu et de la société lors du processus d'éducation grâce à la continuité temporelle et sociale.*

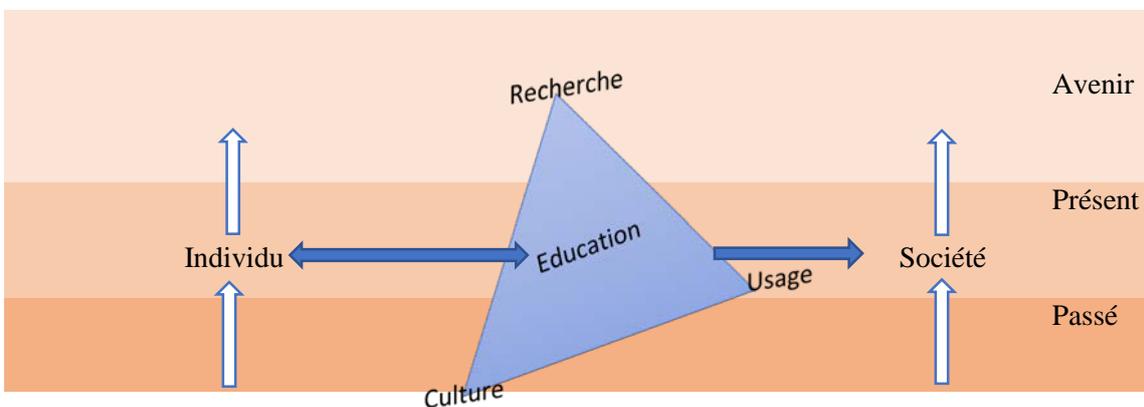


Schéma E : Organisation des perspectives disciplinaires pour l'étude du processus éducatif et des questions centrales qui les orientent.

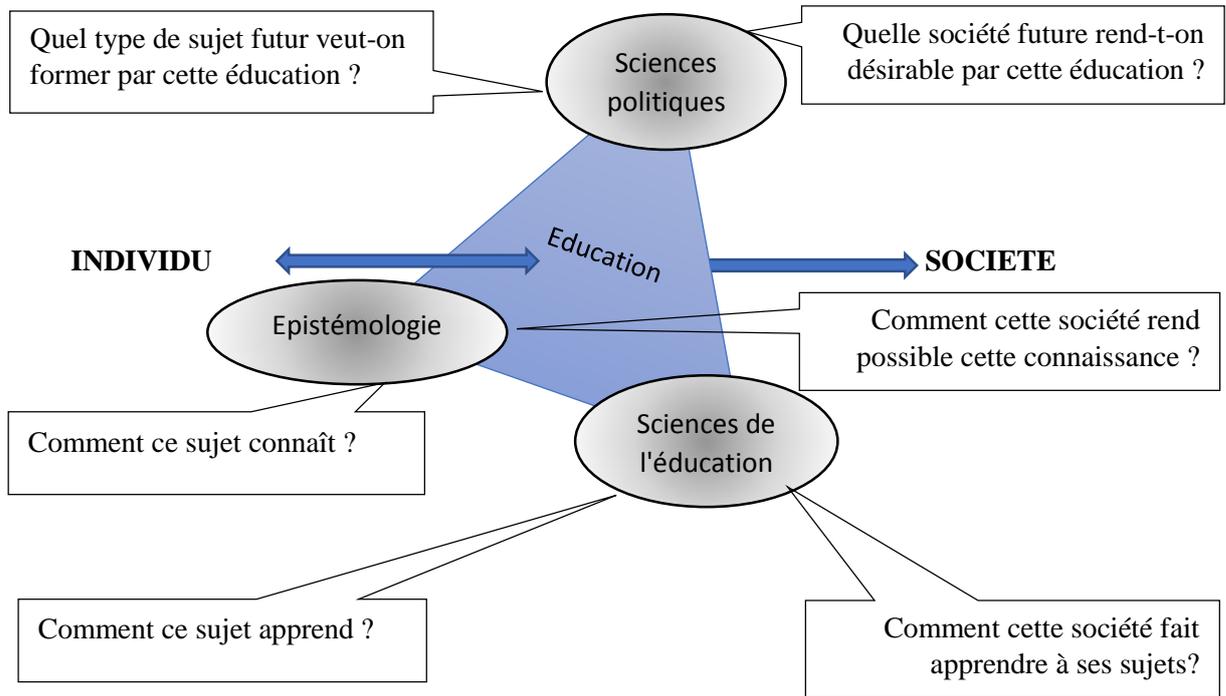
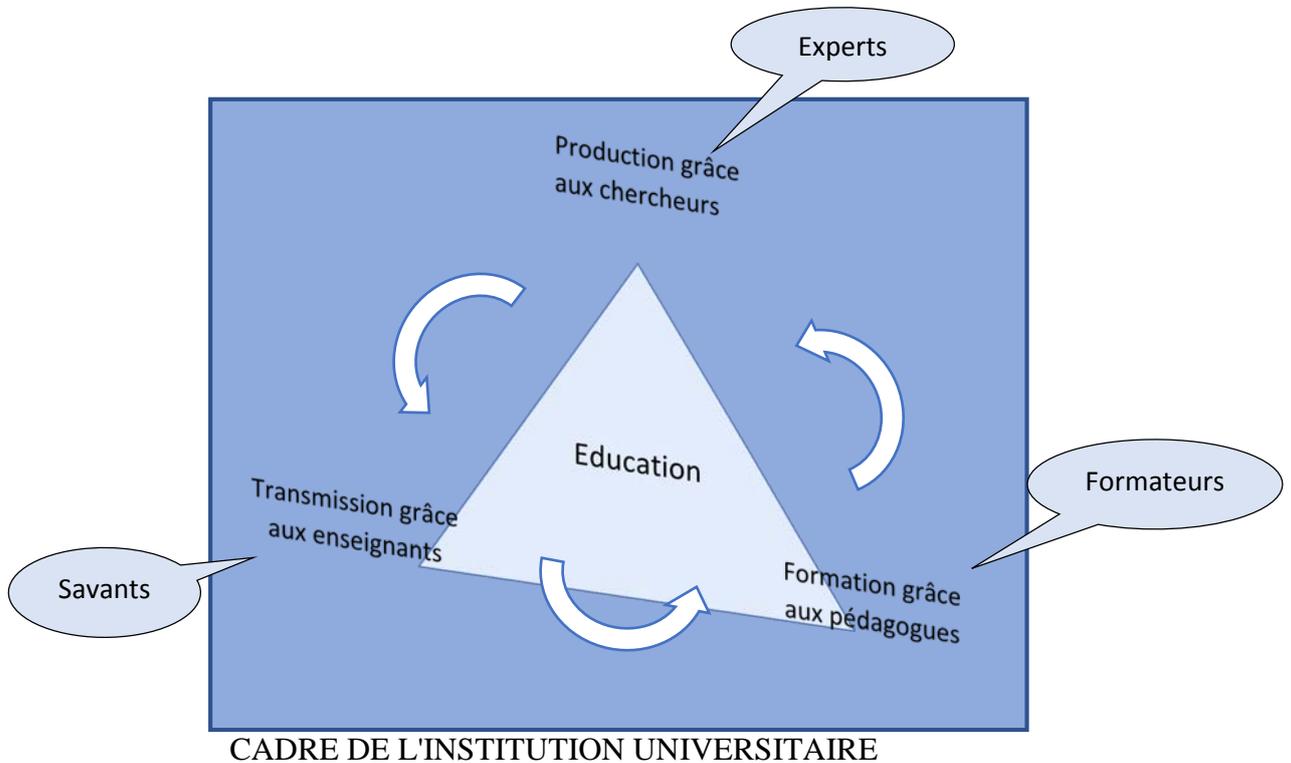


Schéma F : Dynamique du processus éducatif dans le cadre d'une institution et au moyen de la triple activité des professeurs en tant qu'enseignants-chercheurs-pédagogues.



Conclusion

Sans aucun doute, la présentation de ces trois fonctions de l'université peut paraître très abstraite de prime abord. Et c'est pourquoi nous reviendrons dans les deux chapitres suivants sur la façon dont John Dewey nous aide à les penser concrètement en les articulant à la fois à l'idéal démocratique et à la réalité quotidienne des universités. Pour l'instant nous n'avons fait que donner les grandes lignes du projet politico-éducatif de John Dewey.

Cependant, montrer l'université comme une institution relativement moderne, aux prises avec les multiples contradictions de l'adaptation du modèle allemand au territoire américain, lui-même en pleine évolution, nous a permis de mieux comprendre l'objet complexe que John Dewey a en face de lui au moment où sa pensée se développe. Aussi, ce qui nous a en premier frappé du rapport que ce dernier entretient à l'université c'est son refus de choisir entre des options provenant de dualismes figés. L'université pour lui n'a pas à être soit élitiste soit populaire, tournée soit vers une culture libérale soit professionnelle, etc. Au contraire de ces oppositions, notre auteur nous aide à penser une perspective fonctionnaliste des institutions. Sans défendre l'application de cette dernière pour toutes les institutions, elle nous semble particulièrement fertile pour penser les institutions universitaires. Celles-ci sont des outils que les publics se donnent pour résoudre des problèmes, stabiliser des habitudes d'interaction, connecter des traditions à des innovations, bref construire un monde en commun. C'est pourquoi, l'éducation peut se penser comme un processus institutionnel qui cherche à répondre à la complexité de ces besoins humains. Cette éducation est alors un ensemble de fonctions que l'on a cherché à présenter dans le dernier temps de ce chapitre.

En faisant de l'éducation universitaire l'équilibre des fonctions de transmission, de formation et de production, nous cherchons à rendre indispensable une réflexion sur la nécessité et l'équilibre de l'enseignement, de la pédagogie et de la recherche au sein de l'université. En ce sens, l'idéal fonctionnaliste de l'université est extrêmement exigeant pour cette institution et les crises qu'elle traverse régulièrement dans l'histoire moderne des démocraties nous révèlent les difficultés de ce fragile équilibre entre ces trois fonctions.

Mais, notre pari en adoptant cette grille de lecture théorique que John Dewey nous a permis de construire est lui aussi risqué : c'est l'idée que comprendre l'université par ses fonctions est à la fois le meilleur moyen pour dépasser les dualismes et pour tenter de les réaliser en s'appuyant sur leur développement mutuel. Sans ce dernier les carences de

« l'éducation de commerçant » pointées par John Dewey apparaissent vite. Premièrement, par le déséquilibre interne des fonctions. Par exemple, dans le cas de la fonction de formation, nous aurions une université ne formant que des travailleurs, ou que des militants, ou encore que des « esprits cultivés ». Et deuxièmement, un équilibre insatisfaisant de l'individu ou de la société qui ne favoriserait qu'une transformation individuelle ou qu'une reproduction sociétale. Limitons-nous à ces deux déséquilibres pour l'instant, bien que de nombreux autres exemples seraient possibles, ils suffisent à illustrer les difficultés de l'équilibre que nous recherchons.

Car c'est enfin pour répondre et prévenir ces déséquilibres que nous devons affronter le problème suivant : celui de la réalisation des fonctions d'une institution en vue d'un idéal structurant de façon suffisamment efficiente pour permettre cette éducation complète et harmonieuse. De quelle nature peut bien être cet idéal ? Et comment peut-il œuvrer au sein de cette dynamique éducative ? A ces questions, nous espérons que la perspective fonctionnaliste mise à jour pour les institutions permettra de comprendre comment John Dewey propose une réponse à la question et l'urgence de la qualité démocratique des institutions.

Chapitre 2 : Théorie pragmatiste de la normativité démocratique appliquée aux institutions

Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons croisé le problème de la réalisation des fonctions d'une institution en vue du bien commun. Ce problème nous demande de définir ce que John Dewey entend comme étant le bien commun. Notre hypothèse de travail fonctionnaliste institutionnel nous a permis de supposer que ce bien commun est ici ce que doivent réaliser les institutions, c'est-à-dire que c'est à l'aune de ce bien commun que l'on jugera la valeur d'une institution. Cette idée demande à être étudiée avec soin. Et c'est pourquoi l'objectif de ce deuxième chapitre est de jeter les bases d'une théorie pragmatiste de la normativité appliquée aux institutions. Ou pour le dire autrement, on se demande ici ce qui fait la qualité d'une institution au regard de la philosophie pragmatiste. Bien que nous ne puissions déployer ici l'ensemble de la théorie pragmatiste de la normativité, nous nous concentrerons sur les éléments importants pour comprendre l'institution particulière qu'est l'université.

Cette deuxième étape est indispensable pour l'étude de l'université idéale de John Dewey. En effet, si l'université est bien une institution que l'on peut comprendre par une conception fonctionnaliste des institutions, il faut maintenant expliquer comment l'on met en mouvement cette conception pour qu'elle participe à un réel projet normatif. Ce dernier est dans la philosophie pragmatiste un ensemble normatif complexe qui dépasse le champ de la seule réflexion politique et que l'on peut identifier par le terme de « projet démocratique ». Les recherches à son sujet sont nombreuses et souvent le qualifient négativement d'utopique, d'abstrait ou de « vague ». Notre hypothèse ici est d'éliminer ce caractère abstrait par l'ajout de la théorie pragmatiste des institutions vue précédemment. Nous faisons ici le pari que c'est par sa connexion au projet démocratique que nous pourrions préciser et donner véritablement corps à la pensée politique de John Dewey.

Ainsi l'objectif de ce chapitre est de poser les bases nécessaires de la théorie de normativité pragmatiste pour notre étude de l'université, à partir de l'hypothèse suivante : ce qui est au cœur de la normativité pragmatiste est la notion de projet démocratique. Le problème est alors le suivant : comment la théorie normative du projet démocratique pragmatiste s'intègre à la théorie des institutions et peut l'orienter dans une véritable direction politique ? Ou pour le dire autrement, après avoir étudié ce qu'était une institution pour John

Dewey, à nous de comprendre ce qu'est une institution démocratique. Cette étape est indispensable pour comprendre dans le chapitre suivant ce que sera l'université idéale de John Dewey en tant qu'institution démocratique.

Pour ce faire, dans un premier temps, nous montrerons comment le bien commun entraperçu précédemment peut se déterminer par la notion de démocratie. Ici, il nous faudra déterminer d'abord ce que n'est pas la démocratie pour John Dewey, puis ce qu'elle signifie au regard du bien commun. Une fois ce premier élément identifié, nous pourrons définir avec précision ce qu'est le projet démocratique pragmatiste. Puis, dans un deuxième temps, une fois mise en avant la notion de conviction démocratique, nous détaillerons le contenu de cette conviction à partir de cinq convictions-principes formant une théorie pragmatiste générale de la normativité démocratique. Ce que l'on cherchera ici, c'est de rendre compte le plus exhaustivement possible des sens multiples que John Dewey donne au terme « démocratie ». Enfin, dans un troisième temps, nous verrons comment cette normativité démocratique s'applique aux institutions en général. Il s'agira de montrer comment les institutions doivent former les individus à ces normes par un travail dynamique entre des croyances, des expériences et des habitudes. Ainsi, l'objectif de ce chapitre est de déterminer précisément ce qu'est une institution démocratique pour pouvoir par la suite appliquer cette définition à l'université.

1.2.1. Du bien commun à la démocratie

« La nature de la communauté de l'expérience est un des plus sérieux problèmes de la philosophie. »
(Dewey 1934e, 535)

La notion de bien commun est apparue dans l'étude de notre premier chapitre comme étant une valeur pouvant servir d'orientation aux institutions. En effet, il nous semble que si une institution était une boussole, ses fonctions seraient ses aiguilles et que le bien commun serait le nord permettant au voyageur de se repérer. En ce sens, son étude est indispensable, car le premier reproche des sciences politiques au pragmatisme est son absence de clarté sur la normativité des institutions qu'ils appellent de leurs vœux. Par exemple, que signifie précisément la « realization of a Community of Wills » est « the performance of function » (Dewey 1891, 314) ? C'est donc pour clarifier ce problème que nous faisons l'hypothèse que le « bien commun » est ici la notion nécessaire pour

« compléter » la théorie politique pragmatiste en apportant une direction plus claire à sa normativité institutionnelle. Aussi, cette hypothèse cherche à tisser ensemble les notions de « common good », de « community » et de « public » pour rendre plus accessible la théorie pragmatiste des institutions.

En effet, bien que la notion de « bien commun » ne soit jamais véritablement théorisée par John Dewey lui-même, nous faisons l'hypothèse ici, dans ce travail de thèse, que c'est bien par cette notion que l'on peut caractériser la normativité institutionnelle au sein du pragmatisme. Une « bonne » institution sera celle qui, considérant à la fois l'intérêt particulier de l'individu et celui, général, de la société, pourra agir en fonction d'un « common good » (Dewey 1888, 242). Or, cette notion peut paraître bien floue ou vague aux yeux de ses contradicteurs. Aussi, pour préciser ce qui, au sein des réflexions de John Dewey, nous permet d'accorder tant d'importance à la notion de « bien commun », nous montrerons comment l'idéal démocratique de notre auteur ne peut se construire sans elle, car l'une semble être parfois pensée comme la condition de croissance de l'autre⁶⁶.

C'est pourquoi l'objectif de la première section de ce deuxième chapitre est une entrée au sein de la théorie de la démocratie grâce à la notion de bien commun. Réaliser cet objectif a plusieurs avantages. Premièrement, il nous permettra de ne pas laisser dans le vague la notion de « bien commun » qui semble si importante aux institutions pragmatistes. Et deuxièmement, interroger la notion de démocratie, qui peut paraître tout aussi vague, par la notion de bien commun permet également d'écarter d'autres théories de la démocratie (notamment celle qui l'associe intimement à l'État ou encore celle qui en fait l'émanation du marché libéral) et de préciser la singularité de la théorie pragmatiste de la démocratie⁶⁷.

Pour rendre compte de cette idée, nous verrons dans un premier temps en quoi *le commun* n'est pas une notion politique périphérique mais se trouve être au cœur de la définition de la démocratie de John Dewey. Puis, à partir de cette affiliation, nous verrons de quelles autres définitions de la démocratie cette présence définitionnelle du « commun » nous éloigne. Cette étape nous permettra de singulariser la position

⁶⁶ « Croissance de la démocratie - L'évolution des États démocratiquement réglementés [...] est le pendant social du développement d'un bien commun et étendu » (Dewey 1908a, 424).

⁶⁷ Car celle-ci nous semble être en effet au cœur de la philosophie des institutions des pragmatistes comme John Dewey, Mead, Follet, Addams, etc., mais s'étend également à d'autres champs de leur recherche comme les mouvements sociaux, l'éthique, ou encore l'éducation. C'est pourquoi nous souscrivons ici à l'idée de Roberto Frega selon laquelle la notion de démocratie est pour les penseurs pragmatistes le concept normatif et paradigmatique central de leurs pensées politiques et sociales. Ainsi, étudier l'université idéale de John Dewey ne peut se passer de son appartenance à ce projet démocratique.

pragmatiste. Enfin, dans un troisième temps, nous chercherons à mesurer la proximité de la théorie *des communs* de Elinor Ostrom avec celle de John Dewey. Cette dernière étape nous permettant en quelque sorte de vérifier la singularité de la position pragmatiste vis-à-vis des positions dominantes actuellement sur la démocratie qui l'associent soit à une logique étatique soit à une logique de marché.

A. Le commun est au cœur de la définition de la démocratie de John Dewey

Pour comprendre en quoi le « commun » est au cœur de la démocratie pour la pensée pragmatiste, comparons deux définitions de la démocratie. Tout d'abord, voici une première définition donnée en 1888 par John Dewey, selon Jean-Pierre Cometti et qui correspond à l'un de ses tout premiers textes politiques, intitulé *The Ethics of Democracy* et où l'idée de démocratie apparaît officiellement pour la première fois dans ses travaux scientifiques.

La démocratie est la forme de société dans laquelle tout homme possède une chance, et sait qu'il la possède (...) la chance de devenir une personne. Il me semble que l'on ne peut concevoir la dominante de la démocratie, comme mode de vie, que comme la nécessaire participation de tout être humain adulte à la formation des valeurs qui règlent la vie des hommes en commun (Cometti 2013, 238).

Et voici la seconde définition donnée en 1939, dans l'allocution intitulée *Creativ Democracy - the task before us*, ce qui correspond à l'autre extrémité de l'œuvre de John Dewey, la fin de sa carrière philosophique, à 80 ans :

Je suis enclin à croire que le cœur et la garantie finale de la démocratie est dans des regroupements libres de voisins au coin de la rue pour discuter de ce qui se lit dans les nouvelles non censurées du jour, et dans des rassemblements d'amis dans les salons des maisons et des appartements pour converser librement les uns avec les autres (Dewey 1939b, 227).

Ces deux définitions de la démocratie montrent bien la trajectoire de pensée de John Dewey qui va peu à peu épurer sa définition de la démocratie de tous les concepts appartenant à l'histoire de la philosophie dont il l'avait chargée en 1888. Dans la deuxième citation, les « personnes » au sens kantien sont devenues des « voisins » et des « amis », la « nécessaire participation » est devenue « la possibilité de converser librement », etc. Est-ce à dire que les prétentions normatives de John Dewey pour la démocratie ont diminué au fil des années ? Faut-il penser que la Première Guerre mondiale, la crise de 1929 et le début de la Seconde Guerre mondiale ont entamé son optimisme ? Au contraire, nous faisons l'hypothèse ici que John Dewey parvient peu à peu à cerner ce qui importe au sein de la notion de démocratie. Et dans ces deux citations, deux éléments cruciaux

sont présents ; la définition de la démocratie comme « mode de vie », c'est-à-dire comme « forme de société » où l'on peut « spontanément » faire ceci ou cela, et la possibilité de la construction d'un monde futur en « commun ». Cette construction peut se faire au moyen d'une « formation des valeurs » ou bien par la « communication »⁶⁸, libre oralement (« converser librement ») et physiquement (« journaux non-censurés »).

Ainsi le commun prôné par la démocratie nécessite une formation humaine et une construction institutionnelle car les relations sociales avec nos amis ou nos voisins, comme les produits des institutions, comme les journaux sont ici sollicités. Si s'accomplir, se réaliser pleinement, importe évidemment dans la dynamique démocratique, il faut rappeler que le commun, qui est le produit de la démocratie, ne peut se réduire à un domaine privé ou public. L'intérêt commun n'est ni l'intérêt privé de l'individu se réalisant dans un développement personnel solitaire, ni l'intérêt général⁶⁹ d'une organisation totale de la société. Au contraire, l'intérêt commun est une union (plus étroite et plus évidente) des volontés individuelles permettant à la forme de société d'être démocratique, au sens d'un ensemble « organique » (Dewey 1888, 232). C'est cette union sociétale des volontés qui sera alors souveraine dans les prises de décisions politiques. Par conséquent, le commun peut être compris comme ce qui lie la perspective sociale et la perspective politique de la démocratie. En effet, la « conviction » démocratique de John Dewey est une « foi dans les capacités de la nature humaine » (Dewey 1937b, 219) à n'être un être au devenir ni purement individuel ni purement collectif, mais qu'il soit au contraire apte au « développement de toutes les capacités sociales de chaque membre individuel de la société » (Dewey 1908a, 495). C'est ce qui sous-tend l'anthropologie pragmatiste, notamment celle de Chicago, où l'association est une des clés du devenir humain.

Et c'est en ce sens que l'on comprend pourquoi dans le texte de jeunesse de 1888, John Dewey pense la démocratie comme une « ethical idea » (Dewey 1888, 248) dont la portée normative est explicite. Cette capacité d'interaction des individus est, selon ce

⁶⁸ L'importance de cette dernière pour la création d'un commun est déjà soulignée en 1934 par John Dewey : « La communication est le processus de création d'une participation, qui rend commun ce qui a été isolé et singulier. [...] La seule forme d'association véritablement humaine qui ne se réduise pas à un rassemblement grégaire pour se tenir chaud et se protéger, ou à un simple expédient pour agir au-dehors, tient au partage des significations et des biens qu'autorise la communication. » (Dewey 1934e, 399).

⁶⁹ Ainsi, sur ce point, John Dewey diffère de Jean-Jacques Rousseau, car contrairement à ce dernier qui laisse la formation de l'intérêt général au sein de l'Etat relativement vague et mystérieuse, John Dewey pense la formation du bien commun à partir de l'agrégation des intérêts des publics, puis à partir du métissage de ces derniers, peut se construire un « intérêt général ». Cependant, contrairement encore à Jean-Jacques Rousseau, pour John Dewey, l'intérêt général n'est qu'une expression secondaire (comme l'intérêt privé) de l'intérêt commun, et c'est ce dernier qui doit être l'objet de l'attention de la politique (en tout cas si elle se veut démocratique).

dernier et comme le note Dominique Ottavi, un pouvoir dont on doit chercher constamment l'actualisation en poursuivant son intérêt individuel en même temps que l'intérêt collectif (Ottavi 2008, 107) ⁷⁰. Le postulat éthique de cette idée est de faire une communauté des intérêts des individus entre eux grâce à une « common will » (Dewey 1888, 229). Celle-ci est encore vague en 1888 mais déjà John Dewey a le souci de sa construction, car cette volonté commune doit être « manufactured » (p.229). La puissance du « peuple », son nombre et sa masse, ne suffisent pas si cette volonté commune n'est pas produite par cette idée de l'association de tous dans une communauté d'action. Ainsi la démocratie est à la fois la forme et la matière de cette association dont le projet est de devenir « une communauté du bien (mais pas nécessairement des biens) plus large que toute autre communauté connue aujourd'hui » (p.247). Et John Dewey restera fidèle à cette idée de la démocratie, notamment dans le *Public et ses Problèmes* où il cherche les moyens de transformer une « grande société » angoissante et instable en une « grande communauté » : « Considérée comme une idée, la démocratie n'est pas une alternative aux autres principes de la vie associée. C'est l'idée même de la vie en communauté (Dewey 1927c, 328) ».

Cette communauté est donc un idéal⁷¹ qui n'a de sens que si elle guide la pratique démocratique. Or, si cette pratique démocratique permet l'autoréalisation individuelle, ce qui nous importe ici c'est la manière dont elle parvient à ce résultat. L'attention au commun nous permet de penser que cette autoréalisation n'est que l'un des deux buts de la méthode démocratique. Le deuxième étant la production de biens communs grâce à une coopération intelligente et une participation active de tous. La relation implicite de conditionnement mutuel entre ces deux buts mériterait de plus amples développements, mais l'on peut remarquer que le commun est le résultat de cette relation implicite. En effet, si « sans une coopération active à la fois dans la formation des objectifs et dans leur réalisation, il n'y a pas de possibilité d'un bien commun » (Dewey 1932b, 347) alors un individu seul ne peut véritablement profiter de cette « community of good » (p.347) et sera donc limité dans son autoréalisation. Ou pour le dire autrement avec Stéphane Madelrieux, ce développement « permettrait de développer les capacités propres de chaque individu, mais ce développement même rendrait chacun d'autant plus apte à

⁷⁰ En 1908, lors d'une révision de ces conceptions éthiques, John Dewey poursuivra cette idée en faisant du bien commun le résultat d'un « deepening or intensification » de l'intérêt social dont dépendrait le « moral progress » (Dewey 1908a, 385).

⁷¹ Idéal que l'on peut rapprocher de celui de la « Great society » du pragmatiste Graham Wallas (1914, 121).

prendre part à la formation des fins et biens communs. » (Madelrieux 2016, 187). Le commun devient ainsi ce qui produit des biens particuliers au sens où « un bien qui, en satisfaisant l'un, satisfait les autres » (Dewey 1891, 261).

Néanmoins, nous nous en tiendrons à la considération anthropologique générale suivante : la production de biens communs permet d'assurer une sécurité matérielle et sociale suffisante pour rendre possible l'autoréalisation individuelle. Par conséquent, lorsque ce processus d'autoréalisation individuelle commence, la liberté et l'autonomie de l'individu trouvent dans la production de biens communs un moyen de « faire société » qui leur convient et ne gêne pas l'autoréalisation individuelle mais qui au contraire lui permet de se développer : « Le principe fondamental de la démocratie est que les fins de la liberté et de l'individualité pour tous ne peuvent être atteintes que par des moyens qui correspondent à ces fins » (Dewey 1937c, 298).

Un exemple concret de cet équilibre entre l'individuel et le collectif que réalise la notion de « bien commun » est la production d'œuvres d'art. John Dewey reconnaît que toute œuvre d'art est d'abord « passée dans l'alambic de l'expérience personnelle » mais qu'elle a néanmoins « sa source dans le monde public » (Dewey 1934e, 153). Et c'est au prix de cet équilibre entre privé/public et production/réception que l'œuvre d'art pourra éveiller « chez d'autres personnes une perception nouvelle de la signification du monde commun » (Ibid.). Le bien commun qu'apporte l'œuvre d'art dépend donc de cette condition indispensable : participer à la production et au partage d'expériences communes entre les individus d'une même communauté : « Les œuvres d'art qui ne sont pas éloignées de la vie ordinaire et sont largement appréciées par une communauté sont les signes d'une vie collective soudée » (Dewey 1934e, 151).

Ici, derrière l'accord des moyens aux fins, c'est également l'accord des fins poursuivies par les individus qui est recherché. Ainsi, le commun recherché dans le fait de « faire société » ne réside ni uniquement dans l'association des moyens ou celle des fins, mais, simultanément, dans ces deux dimensions de l'action. De plus, cet accord ne peut, d'un point de vue pragmatiste, être une réalité « donnée » de façon surnaturelle ou inhérente à notre nature humaine. Le commun est toujours une réalité à construire et à reconstruire. En ce sens, on notera que la production de biens communs permet un élargissement progressif du nombre d'individus au fur et à mesure de son développement. Le fait de « faire société » commence toujours de façon limitée à quelques individus puis s'étend peu à peu au fur et à mesure du vécu des individus. Ce sont les critères de cette

progression qui importent car ils permettent de répondre à la question suivante : qu'est-ce qui favorise ou nuit à la construction de biens communs par une association d'individus ? On comprendra donc que c'est parce que le bien commun est une construction sociale et humaine (et non un héritage naturel ou divin) que son processus requiert des compétences de la part des individus. Celles-ci demandent alors de mobiliser une certaine conception de l'homme qui est un être de relation qui croît ou décroît suivant la qualité de ses interactions avec d'autres individus⁷².

Or, la démocratie conçue au sein de cet interactionnisme, si elle s'associe à cette production de biens communs, en revanche s'oppose à d'autres conceptions historiques de la démocratie qui ne prennent pas autant en compte cet interactionnisme.

B. Ce que la démocratie du « commun » n'est pas.

La première distinction que l'on peut faire de la démocratie selon John Dewey par rapport à d'autres conceptions de la démocratie grâce au concept de commun est la suivante : le commun n'est pas défini en amont du processus démocratique. Celui-ci n'est pas déjà constitué, de façon *a priori*, selon une définition antérieure à l'activité des individus œuvrant à sa réalisation. La théorie de la démocratie de John Dewey laisse ouverte la question des biens communs. Il peut s'agir d'objets environnementaux (l'air, l'eau, les zones naturelles), des services sociaux (santé, éducation, etc.), des espaces publics (rues, parcs, places, etc.) ou encore des médias (journaux, Wikipédia, etc.)⁷³. Ces biens communs dépendront à la fois de la situation historique et sociale des individus, mais également de leur activité et de la conscience collective de cette activité.

La communauté chez Dewey (...) n'est pas l'incarnation d'un commun préalable qu'il faudrait respecter mais (est constituée) de débats ou de conversations entre des individus dont, idéalement, les points de vue sont pluriels pour la raison qu'ils s'ancrent dans des expériences individuelles (Zask 2014, 83–84)⁷⁴.

⁷² Cet interactionnisme social sera au cœur de l'école de Chicago, dont les débuts se situent à l'époque où John Dewey y enseigne. Cet interactionnisme prendra forme dans une psychologie, une anthropologie, une sociologie et une science politique nouvelle dont les penseurs pragmatistes seront les artisans. Nous reviendrons sur ce point dans la deuxième partie de la thèse.

⁷³ Selon John Dewey, la forme (services, espaces, objets, etc.) de ces biens communs importe peu car cette dernière n'est que le résultat de l'expression de l'expérience qui rend possible le bien en question : « L'expression de l'expérience est publique et communicante, car les expériences exprimées sont ce qu'elles sont du fait des expériences contemporaines ou passées qui leur ont donné forme » (Dewey 1934e, 439). En ce sens, le bien commun se définit en partie par son caractère « public » et « communicable ».

⁷⁴ On ira voir également Joëlle Zask, chapitre 5 « le commun comme résultat » section « Communitarianism versus communautarisme » de *Participer : essai sur les formes démocratiques de la participation* (Zask 2011).

En cela la théorie de la démocratie par John Dewey s'oppose à des théories essentialistes du bien et, *in fine*, du droit individuel ou collectif. La conséquence de cette idée est que la théorie de la démocratie que nous avons choisie de suivre ici sera dite non-essentialiste au sens où nous ne postulons aucun changement dans la nature humaine des individus, ni d'état de conscience particulier, ni d'agent ou de logique supranaturelle extérieures aux relations humaines elles-mêmes. L'ontologie sociale que développe la théorie de la démocratie pragmatiste ne suppose pas d'objet ou de relation préétablie aux interactions humaines. Au contraire, la construction d'une démocratie se réalise par un travail des interactions humaines en amont de toutes réflexions psychologiques ou structurelles. Ces interactions sociales sont en quelque sorte la matière première pour façonner un « sens de la communauté » qui n'est rien d'autre que l'intérêt social des uns pour les autres. Ou pour le dire autrement :

Le sentiment de communauté est un sentiment d'appartenance, un sentiment qui fait que les membres comptent les uns pour les autres et pour le groupe, et une foi partagée que les besoins des membres seront satisfaits par leur engagement à être ensemble (McMillan et Chavis 1986, 9).

Nous comprenons ici que le sens de la communauté (sens qui donne au collectif le projet du commun à réaliser) qui va fonder le processus démocratique est une double dynamique interactionniste. Il faut que l'individu ait l'impression que son influence sur le groupe est réelle et consistante et que ses actes ou ses paroles, lors d'un vote par exemple, ont un poids, une valeur sur les décisions du groupe. Mais inversement, il est nécessaire que le groupe ait une influence sur l'individu et que celui-ci ne peut faire sans lui (cette influence peut se noter à travers l'éducation, les soins ou encore la culture). Par conséquent, la pensée de John Dewey rétablit une continuité entre l'individu et le social plutôt que de les opposer dans des théories « holistes » ou « individualistes » de la démocratie⁷⁵.

Une deuxième distinction peut être exposée à partir de la conception d'une démocratie conçue comme « way of life » (Dewey 1937d, 234) : le bien commun n'est pas le produit d'un système politique détaché d'un ordre social. Ce qui signifie que la démocratie des pragmatistes ne se réduit pas à un gouvernement, ou plus largement à un ensemble d'institutions. Ces institutions sont des outils collectifs pour réaliser ce bien commun, mais ne sont pas le cœur de la vie démocratique. La communauté, en tant

⁷⁵ On peut opposer ainsi à la conception de la démocratie de John Dewey celle de Durkheim qui, bien qu'interactionniste également, adopte une dimension trop holiste des institutions démocratiques pour être associée à celle de John Dewey (Point 2017b).

qu'ensemble des intérêts sociaux de chacun de ses membres, s'exprime par les institutions dont le gouvernement a la charge, mais ce dernier n'existe que « pour servir sa communauté » (Dewey 1927c, 327). A aucun moment John Dewey ne fait coïncider la sphère du politique avec celle de la société au point de réduire l'une à l'autre. C'est pourquoi l'intérêt commun n'est pas complètement l'intérêt public. En effet, les mesures politiques d'un gouvernement ne sont jamais complètement « l'idée démocratique » elle-même qui n'existe qu'en tant que projet de la communauté elle-même. Tout au plus, les actions d'un gouvernement « l'expriment dans sa phase politique » (p.327). Cette distinction a son importance, car elle permet à John Dewey de faire des publics les acteurs mêmes des décisions politiques et pouvant manifester leurs désaccords avec le gouvernement de façon cohérente et sensée.

Ils [les changements d'ordre démocratique] seront de nature à faire de l'intérêt public un guide et un critère plus suprême de l'activité gouvernementale, et à permettre au public de former et de manifester ses buts avec encore plus d'autorité. (Dewey 1927c, 327)

Ici, on entend « l'intérêt du public » comme ce qui est commun aux intérêts de tous les membres de ce public. Ce dernier est parfois nommé « social interest » dans les écrits de John Dewey couvrant la période de 1908 où est publiée la première version de *l'Ethics* et 1916 avec *Democracy and Education*. On comprend qu'un système représentatif détaché d'un système participatif et délibératif n'a guère de sens pour ce dernier. Un gouvernement ne peut guère agir en vue d'un bien commun si les individus n'expriment pas eux-mêmes ce qui leur est commun. Toutefois définir la démocratie hors de la seule sphère politique a pour double conséquence théorique d'éloigner sa conception d'autres théories de la démocratie qui la limiteraient à la sphère du droit, de la communication, ou du gouvernement et de chercher une « justification » ou « fondation » plus naturaliste :

Une société d'individus libres dans laquelle chacun, en faisant son propre travail, contribue à la libération et à l'enrichissement de la vie des autres est le seul environnement pour une croissance normale vers la vie complète (Dewey 1934f, 202-3).

Ici, il conviendrait de développer l'influence de l'évolutionnisme darwinien et spencérien dans la conception environnementaliste, comme le fait Dominique Ottavi (Ottavi 2016), que l'on retrouve dans certains écrits de John Dewey sur la démocratie. La démocratie de ce dernier est donc moins d'abord une structure politique qu'un environnement social où les individus se dotent d'institutions le permettant. Elle n'est donc pas une théorie se réduisant à sa seule dimension politique à la manière d'un constitutionalisme ou d'un contractualisme. C'est pourquoi John Dewey serait d'accord

ici pour dire que le commun ne peut être uniquement produit par l'Etat, mais relève davantage de l'action (et de la participation) de la communauté elle-même.

Une *troisième et dernière distinction* peut être faite de la démocratie de John Dewey par cette recherche du bien commun : la démocratie comme mode de vie a besoin d'une stabilité et d'une pérennité sociale pour la production de biens communs. C'est pourquoi elle ne peut se limiter à être une fulgurance de l'action qui vient affirmer un écart envers l'ordre dominant. Le bien commun ne peut se contenter du terreau révolutionnaire pour se développer. La communauté, en tant que résultat du projet démocratique, nécessite un processus de création qui ne peut faire l'économie de cette union des individus dans les moyens et les fins poursuivies. L'action révolutionnaire, comprise comme « aggregated collective action » (Dewey 1927c, 330), spontanée et en réaction à une oppression donnée, ne peut contenir l'ensemble du projet politique pragmatiste car elle ne constitue pas elle-même une communauté.

La raison en est que selon John Dewey les intérêts ne sont pas des directions innées que suivraient les individus plus ou moins consciemment⁷⁶, mais sont des constructions d'habitudes influencées par l'environnement social (Dewey 1916b, 92). Ainsi, un changement d'habitude ne peut se faire qu'aux contacts d'interaction avec autrui et dans une dynamique temporelle longue. La démocratie n'est donc pas un éclair dans la nuit comme le pense Jacques Rancière (Rancière 2005). Cette théorie de la démocratie, orientée vers une production sociale et collective de biens communs ne peut se vivre dans l'instant révolutionnaire. On conviendra alors, aux regards de ces trois distinctions, que la théorie de la démocratie pragmatiste a une place véritablement singulière et originale par rapport aux autres. Combinant une dimension institutionnelle et expérientielle, sa définition en tant qu'expérience collective d'une autoréalisation de l'individu et de la production de bien commun n'est pas pour autant dénuée d'exigences :

Une démocratie est plus qu'une forme de gouvernement, c'est avant tout un mode de vie associé, une expérience commune communiquée. L'extension dans l'espace du nombre d'individus qui participent à un intérêt, de sorte que chacun d'entre eux doit se référer son action à celle des autres, et considérer l'action des autres pour donner un point et une direction à la sienne, équivaut à la suppression des barrières de classe,

⁷⁶ Ce point peut être cependant nuancé, car par ailleurs John Dewey peut déclarer que : « La source qui dirige la sélection, c'est l'intérêt ; une propension inconsciente mais organique envers certains aspects et certaines valeurs de l'univers complexe et diversifié dans lequel nous vivons. » (Dewey 1934e, 172). Cependant, même ici, la complexité et l'interactivité sujet/environnement restent des éléments essentiels pour comprendre l'intérêt des acteurs et invalident toutes tentatives de faire de l'intérêt une notion purement privée.

de race et de territoire national qui empêchent les hommes de percevoir la pleine signification de leur activité (Dewey 1916b, 93).

À la vue de cette citation, on peut se demander comment un tel « mode de vie associé d'expériences communes communiquées » peut bien s'opérationnaliser concrètement et briser l'emprise de l'individualisme, les inégalités sociales, les distinctions de races et les forces du nationalisme qui représentent encore à nos époques de puissantes idées de la « communauté » politique que les individus souhaitent construire.

C. La théorie des communs comme actualisation de la démocratie pragmatiste ?

Pour répondre à cette question, notre hypothèse est la suivante : la théorie de la démocratie pragmatiste dès lors qu'on la couple avec une conception du bien commun trouve une opérationnalisation probante au sein des théories des communs. Nous allons ici en étudier la filiation, ou l'air de famille qui les apparente. Car, à bien des égards, on peut considérer que la théorie des communs développée depuis les années 90, notamment par Elinor Ostrom (2010), Pierre Dardot, Christian Laval (2014) ou plus récemment David Bollier (2013) est une actualisation de la théorie pragmatiste de la démocratie.

Le premier argument en faveur de cette filiation est la mise à distance des modèles politiques de l'Etat et du Marché par nos deux courants théoriques. En un mot, l'Etat est ici le détenteur et l'organisateur du bien public, celui de la « chose publique » qui n'appartient à personne mais à tous. Et le Marché, à l'inverse, est le régisseur général de la propriété privée, c'est-à-dire des biens privés qui n'appartiennent qu'à une seule entité (physique ou morale) fusse au détriment des autres entités. Cependant, pour l'Etat comme pour le Marché, les conditions de participation de l'individu à la production du bien en question sont difficiles. Soit sa voix se perd dans un tout holiste souvent vague à saisir (la nation, le peuple, l'Etat, etc.) soit au contraire elle est individualisée au point d'être coupée du point de vue d'autrui (le moi, l'égo, l'individualisme, etc.). Aussi, dans les deux cas, la relation intersubjective et participative nécessaire à la production du commun est gênée ou écartée. L'écart que ces intellectuels mettent entre la production du bien commun par un processus collectif de coopération intelligente et la logique de production des biens privés par le marché ou celle de biens publics par l'Etat est ici significatif. Cet écart peut être vu comme un processus démocratique pour les pragmatistes comme pour les théoriciens du bien commun. Il ne signifie pas à proprement parler une abrogation de l'Etat ou du Marché mais plutôt un recentrement de l'ingénierie politique et sociale en

dehors de ces sphères-là. Ou, pour le dire autrement, l'Etat et le Marché ne sont pas les premières boîtes à outils dont nous avons besoin pour construire le projet démocratique souhaité. Cela, au sens de John Dewey, car il n'identifie pas la démocratie à un processus institutionnel purement étatique, mais il ne le réduit pas à l'affirmation d'un bien individuel par le processus du marché libéral (Point 2016). Avec John Dewey, on peut dire que ni l'Etat, ni le Marché ne peuvent être la source des biens communs, car tous les deux organisent dans les « grandes sociétés » des interactions humaines complexes dont les conséquences échappent aux individus. Or, la production d'un bien commun nécessite de la part de ses producteurs une idée claire des conséquences de leurs actions (sinon la valuation de la production, le fait que cela soit un « bien », ne serait pas possible ou bien verrait son efficacité diminuée). Ici, qu'il s'agisse de s'organiser pour des ressources naturelles, un partage de l'information, ou des biens sociaux, l'idée est que cette organisation se réalise par une communauté locale. L'institutionnalisation de ces biens communs ne vient ensuite que dans un second temps pour accompagner ce processus.

Mais ce qui est le plus marquant, dans la proximité de la théorie des communs avec la théorie de la démocratie pragmatiste, c'est la même « foi »⁷⁷ en la capacité humaine de s'améliorer collectivement. Cette « democratic faith » (Dewey 1939b, 226) dans les possibilités de l'interaction humaine vertueuse est en quelque sorte l'horizon commun des théories des communs avec le pragmatisme car l'« amélioration » de ces relations est dans les deux cas ce que l'on cherche à construire : « La démocratie est la croyance en la capacité de l'expérience humaine à générer les objectifs et les méthodes par lesquels l'expérience future s'enrichira d'une richesse ordonnée (Dewey 1939b, 229) ». Ainsi cette citation de John Dewey de 1939 résonne dans les propos d'Elinor Ostrom, un demi-siècle plus tard, bien que cette dernière n'emploie que très rarement le terme de démocratie (qui n'apparaît que sept fois sur les 280 pages de son ouvrage *Governing the commons*) : « Comment renforcer les capacités des personnes concernées à changer les règles du jeu contraignantes pour aboutir à des résultats autres que des tragédies impitoyables ? (Ostrom 1990, 7) ».

⁷⁷ Précisons que ce terme est ici dénué de connotation religieuse. On se référera ici aux travaux de Joan Stavo-Debaugue sur la question de la distance que John Dewey prend avec les religions institutionnalisées lorsqu'il emploie le terme de « foi » (Stavo-Debaugue, Gonzalez, et Frega 2015). En 1939, lorsqu'il prononce l'allocation *Creativ Democracy —The Task Before Us*, John Dewey a déjà publié son ouvrage *The Common Faith* où il déconnecte cette foi commune du surnaturel pour l'associer à celle de la démocratie.

On retrouve ici la même conviction que la confiance mutuelle communiquée, la réflexion à partir d'un problème partagé, la coopération sociale peuvent être les moyens pour l'individu de s'autoréaliser en s'améliorant, eux et leur environnement. En ce sens, la production d'un commun par les institutions ne se réalise que si les institutions sont des outils pour la communauté. Ainsi, la proximité du pragmatisme et de la théorie des communs permet de définir la démocratie, comme « l'idée de communauté » dans un double sens : 1/ non seulement comme une foi commune (et non une foi en l'individu seul ou le collectif) mais 2/également une foi dans le commun (et non dans le marché ou dans l'Etat).

Conclusion

Pour résumer, nous pouvons dire que l'étude des relations entre la théorie pragmatiste et la théorie du bien commun nous a été profitable de deux façons. Premièrement, la comparaison de ces deux théories permet de préciser la nature de la démocratie en tant que « idée de la démocratie ». Et deuxièmement, l'association de ces deux théories permet d'écarter clairement du projet démocratique pragmatiste les autres conceptions de la démocratie (plus libérale ou plus étatiste) qui se révèlent incompatibles avec cette primauté du commun sur d'autres concepts politiques. Le « gain » - et la justification - de cette comparaison est donc le suivant : le processus de production des biens communs répond à la définition de la démocratie selon John Dewey par trois arguments :

1/ Le commun produit par la communauté n'existe pas en amont du travail de délibération des membres de la communauté. Leur production naît d'une nécessité forte (souvent économique) de la part de la communauté. C'est donc pour résoudre un problème que ces communs sont produits, et ce processus est par définition une expérimentation collective. Par conséquent, il ne peut être de l'ordre d'une réalité préétablie en amont du processus expérimental. Ce dernier devient la dynamique même du projet démocratique qui échappe alors à toute structure politique *a priori* ou définitive.

2/ L'interaction des membres de la communauté au sein du processus ne se définit ni dans un formalisme juridique, ni par un cadre étatique. La participation de tous les membres de la communauté est généralement requise dans une dimension égalitaire pour la délibération et la prise de décision. En ce sens, elle est démocratique au sens de John Dewey car elle ne se limite pas à une forme de gouvernance institutionnelle et requiert ce postulat de l'égalité des individus dans leur possibilité de participer au projet

démocratique. Ainsi, ce dernier est moins un ensemble de droits qu'une dynamique procédurale égalitaire.

3/ Le processus de construction du commun nécessite des habitudes de coopération entre les individus qui demandent un apprentissage et une confiance partagée entre eux, et donc une temporalité longue. Or cette temporalité longue dû à l'ancrage du processus dans la réalité sociale est présente dans la notion de démocratie de John Dewey et ne peut se contenter d'un moment de liberté éphémère autant qu'il est spectaculaire. La communauté démocratique se réalise dans les relations intersubjectives quotidiennes de tous les individus mais ne se limite pas à des instants révolutionnaires.

Ces trois arguments nous donnent une première idée de ce qu'est la « conviction démocratique » et de son importance pour le projet démocratique lui-même. Celui-ci est un projet au sens où il cherche à établir une continuité entre une situation présente et une situation future. Cette continuité, pour être intelligible et source de réflexivité, repose sur la conviction d'un changement positif possible de la situation présente. C'est en ce sens que la « foi » pragmatiste est un élément crucial au sein de la théorie politique. Sans s'y réduire, cette conviction permet la possibilité du projet et fait appel à la rationalité pour le compléter et le rendre possible en vue de sa réalisation. A nous d'étudier maintenant comment cette conviction investit normativement cette construction rationnelle.

1.2.2. La conviction démocratique

Dans le deuxième temps de ce chapitre, il nous faut analyser le sens de la conviction démocratique de John Dewey. En effet, cette conviction est ce qui nous permet de synthétiser la direction normative que ce dernier donne à son université idéale. Aussi, nous détaillerons le contenu de cette conviction à partir de cinq principes normatifs formant une théorie pragmatiste générale de la normativité démocratique. Enfin, pour un souci de clarté pédagogique, nous illustrons l'impact de cette normativité au sein de l'enseignement. Cela en vue d'un examen plus détaillé dans le troisième et dernier chapitre de cette première partie de notre thèse.

Comment peut-on définir davantage cette foi commune dans le commun qui nous permet de nous auto-réaliser ? Cette définition de la démocratie reste encore vague et forme davantage un idéal ou un horizon qu'une véritable théorie. Pour développer cette

conviction démocratique en un système normatif conséquent nous proposons de la déployer en une pluralité d'habitudes normatives. En un sens, nous pouvons dire que la conviction démocratique de la philosophie pragmatiste se déploie en un faisceau de normativité dans tous les domaines du réel en promouvant systématiquement des habitudes de vie chez les individus qui sont (a) réflexives, (b) épistémiques et (c) coopératives. Les conséquences de cette normativité des pratiques sont que l'on considère comme « souhaitables » les pratiques⁷⁸ qui (a) sont l'objet d'un continuel va-et-vient entre le fait d'adopter une habitude puis de s'en défaire au profit d'une autre⁷⁹ dans une recherche perpétuelle d'une adaptation du sujet à son environnement (b) qui permettent une posture faillibiliste pour ses croyances et qui donnent la possibilité à l'individu de pouvoir délibérer, analyser et mener une enquête sur ses certitudes au quotidien. Et (c) rendent apte l'individu à travailler avec d'autres individus pour produire ensemble, dans une dynamique d'inclusion sans que l'interdépendance paraisse être un obstacle⁸⁰.

A partir de ces trois « qualités » des normes démocratiques promues par la philosophie pragmatiste, nous pouvons déployer encore davantage la conviction démocratique en cinq normes qui permettront, dans le troisième temps de ce chapitre, de penser la construction d'institutions démocratiques (dont l'université fait partie). Ces normes trouvent chacune à la fois leur point d'origine dans la pensée des premiers penseurs pragmatistes⁸¹ et ont une application politique, épistémique et pédagogique immédiate. C'est pourquoi elles peuvent se penser comme des axiomes cardinaux de tout le projet philosophique du pragmatisme, projet résonnant dans tous les domaines de la pensée. Ces cinq principes sont : (a) l'expérimentalisme, (b) le

⁷⁸ Cette focalisation sur la pratique ne doit pas pour autant être comprise comme un retrait de la théorie. Au contraire, à plus d'un titre, les pratiques promues par la philosophie pragmatiste ne peuvent se passer de la théorie (Dewey 1929g, 16).

⁷⁹ Ou pour reprendre le mot de Peirce, la qualité normative de la conviction démocratique des pragmatistes revient à avoir l'habitude...de ne pas avoir d'habitude. Ou pour le dire autrement, avoir une habitude « solide » à ne pas se laisser enfermer dans des habitudes « solides » (où l'habitude est une fin mécanisée) au profit d'habitudes « souples » (Koch 2008, 150).]

⁸⁰ Cette conception de la démocratie rejoint ainsi celle de Richard Rorty, pour qui une communauté est composée de « personnes qui ont assez de croyances en commun pour qu'une conversation féconde soit possible entre elles » (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 76). Par cette définition se trouvent liées de façon interactionniste et délibérative les définitions de communauté, de croyance et de connaissance. En effet « De ce point de vue, une étude qui porte sur la nature de la connaissance ne peut être qu'une explication socio-historique de la façon dont des communautés différentes ont essayé de se mettre d'accord sur ce qu'il faut croire. » (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 66). On comprend donc bien par cette citation pourquoi l'épistémologie pragmatiste ne peut faire l'économie d'une posture interactionniste et faillibiliste à propos de l'étude des croyances.

⁸¹ Par « premiers penseurs pragmatistes », nous nous référons aux « pères fondateurs » du pragmatisme, à savoir Charles S. Peirce, William James, John Dewey et Georg. H. Mead. Ce consensus parmi les chercheurs français est exprimé par Jean-Pierre Cometti dans un récent ouvrage *Qu'est-ce que le pragmatisme ?* (Cometti 2013).

perfectionnisme mélioratif, (c) le primat de la méthode de l'enquête, (d) l'épistémologie environnementaliste et (e) la richesse du pluralisme⁸².

A. L'expérimentalisme

L'expérience sera, pour John Dewey, le point de départ de tout processus de pensée, mais aussi de l'unique moyen de validation d'une connaissance. Et le but de tout processus d'action ou de réflexion sera pour lui l'enrichissement de notre expérience. Ainsi, c'est à juste titre que la philosophie de John Dewey se définit comme une philosophie de « education of, by, and for experience » (Dewey 1938c, 14). Mais si cette philosophie est une philosophie de l'expérience, il nous est alors important de définir précisément ce qu'est une expérience. La meilleure façon de la préciser est de la décrire comme une transaction du sujet avec son environnement⁸³. Cette définition, d'apparence peu contraignante, insiste néanmoins sur un point. En effet, parler de transaction accentue la double relation d'influence d'un sujet sur son environnement et d'un environnement sur le sujet. John Dewey la définit ainsi : « Une expérience est toujours ce qu'elle est en raison d'une transaction⁸⁴ entre un individu et ce qui, à ce moment-là, constitue son environnement » (Dewey 1938c, 25). C'est-à-dire que la pratique menée doit être à la fois *éducative* (mieux comprendre la façon de s'organiser par exemple), *productive* (le résultat attendu en amont est obtenu en aval de l'action) et *enrichissante* (sentiment d'accomplissement ou de fierté chez les individus ayant participé). L'importance de cette particularité de l'expérience pour la foi démocratique est souvent rappelée dans l'œuvre de John Dewey (1939a, 229).

L'expérimentalisme a de nombreuses implications au sein de la production du savoir scientifique, mais également dans l'usage que nous faisons de notre savoir et sur la façon dont nous pouvons le transmettre. Ces implications seront détaillées plus loin dans leur opérationnalisation au sein de l'institution universitaire, nous n'en présentons ici

⁸² On notera que les « axiomes » proposés ici rejoignent et peuvent se combiner avec ceux que Cornel West (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 387–88) identifie sous les termes suivants : « l'holisme épistémologique » (c), « le naturalisme » (d), le « conventionnalisme logique » (c+d), le « antiréductionnisme postempiriste » (a), le « pluralisme ontologique » (e), « l'antifondationnalisme » (a+c) et le « nominalisme psychologique » (a+c+d). Ce travail nécessiterait cependant de plus amples justifications que celles dont notre argumentation a pour l'instant besoin.

⁸³ « Une expérience est un produit, on pourrait même dire un produit dérivé, d'interactions continues et cumulées entre un individu organique et le monde » (Dewey 1934e, 363).

⁸⁴ On notera que le terme anglais usité est bien celui de « transaction » et non celui de « deal » ou de « trade », n'insistant pas sur la dimension marchande de l'échange, mais sur le caractère opératoire du terme. La transaction en langues française et anglaise inclut bien l'idée d'une double opération où quelque chose transite d'une entité à une autre, quelle que soit sa nature.

qu'un portrait général pour comprendre en quoi cet expérimentalisme est un élément indispensable de la normativité démocratique.

La philosophie du pragmatisme revendique l'acquisition d'un esprit critique comme la première nécessité pédagogique et politique (avant même un respect des Droits de l'Homme par exemple). En effet toute théorie ou principe scientifique conserve un statut hypothétique, c'est-à-dire que sa validité est toujours soumise au fait que sa réfutation reste possible dans le futur. Ce faillibilisme, proche de la pensée de Bachelard (Fabre 2009, 73–129) ainsi que de Popper et Kuhn, ne peut considérer aucune connaissance absolue ou considérée vraie de tout temps. La validité d'une connaissance va dépendre épistémiquement de son expérimentation, de même qu'une mesure politique ne sera « bonne » que selon les résultats qu'elle produit, et non en amont. Toute connaissance, comme toute production du droit juridique, n'est qu'un outil fabriqué pour résoudre les problèmes spécifiques que l'homme rencontre dans l'accomplissement de sa vie. Cela rend incontournable une pédagogie de l'apprentissage par erreur et un « droit à l'erreur » en politique. L'enseignant doit développer chez l'élève la capacité d'apprendre de ses erreurs, de s'améliorer, d'ajuster ses connaissances aux variations de la situation. Il en va de même pour l'homme politique avec les citoyens : il convient à l'homme politique d'inciter les citoyens à ne juger des mesures politiques qu'à l'aune de leurs résultats. En un mot, de développer une intelligence de situation où rien ne peut être considéré comme vrai avant son expérimentation.

Il s'agit donc de refuser un enseignement doctrinal ou de considérer la pensée de tel auteur comme vraie par rapport à tel autre. L'expérimentation rend indispensable une révision constante des croyances de l'individu. La formation d'un esprit critique est, une fois encore, primordiale, c'est-à-dire que le développement chez l'élève du réflexe intellectuel de ne rien prendre pour vrai avant de l'avoir expérimenté (même si cela se réduit à une confrontation théorique avec d'autres sources) est un des objectifs de la pratique d'enseignant. Par conséquent, la conception d'une culture comme somme des hypothèses expérimentées par une société au fil des siècles sera en perpétuelle progression, sans pouvoir jamais être figée dans une forme finie et achevée.

Enjoindre à un expérimentalisme démocratique permet aux citoyens d'une organisation politique de rester « éveillés » aux problèmes qui surgissent continuellement et de ne pas se reposer sur d'autres normativités (juridiques, religieuses, etc.) sans s'interroger sur leur validité en la situation actuelle. L'atout de cette normativité pour la

démocratie par rapport à la normativité de la justice par exemple chez John Rawls (Rawls 2000) est que celle-ci permet davantage aux citoyens de maîtriser leurs choix politiques en expérimentant, ajustant, testant des solutions, sans s'enfermer dans un cadre trop rigide pour réagir. Ainsi, à bien des égards, la démocratie est pour John Dewey une grande expérimentation (1938a, 303).

B. Le perfectionnisme mélioratif

Le perfectionnisme est un point important de la philosophie pragmatiste. Nous lui accolons ici le qualificatif de « mélioratif » pour le distinguer d'autres perfectionnismes moraux ou politiques ayant prétention à atteindre un stade parfait, ultime ou total de la réalité. L'autoréalisation de soi dont nous avons déjà parlé est à comprendre dans le sens d'un perpétuel perfectionnement de soi mais dont la perfection ne se mesure à aucun objectif final. En ce sens, le perfectionnisme mélioratif du pragmatisme est à la fois continu, cumulatif et sans fin. Cette deuxième norme produit donc une forme de croyance optimiste en la démocratie. Pour William James, la démocratie est une religion mais au plus haut sens que peut lui donner la raison⁸⁵. Pour Walt Whitman, il s'agit d'une espérance joyeuse qui coïncide avec la nation américaine même⁸⁶. Enfin, pour Richard Rorty la démocratie est le « projet américain » (Rorty 2001, 47–89; 1990, 202) même et il nous enjoint à conserver cet « espoir social » plus que tout⁸⁷. L'air de famille entre ces différents points de vue forme un trait saillant de la philosophie pragmatiste qui est le primat de l'avenir sur le passé⁸⁸. La démocratie correspond moins à un âge d'or qu'il faudrait retrouver qu'à un futur ouvert à toutes les possibilités et dans lequel il faut garder espoir.

Il s'exprime à travers un usage rationnel et raisonné des concepts de foi et d'espoir. Ces deux concepts vont de pair, car la foi exprimée ici est une foi en l'individu et en sa capacité à résoudre les problèmes qu'il rencontre. Et l'espoir n'est en rien un optimisme naïf ni un trait de caractère propre à John Dewey particulièrement. Au contraire l'espoir

⁸⁵« La démocratie est une sorte de religion, et nous ne devons pas admettre son échec. Les religions et les utopies sont l'exercice le plus noble de la raison humaine » (James 1987, 109). Nous reviendrons plus loin dans la thèse sur cette notion problématique qu'est l'utopie.

⁸⁶ C'est en ce sens que Walt Whitman écrit « Les États-Unis sont par essence le plus grand des poèmes » où son essence et son existence se confondent avec une « espérance pure et joyeuse » pour aboutir à une expérience réussie : l'avenir américain (Whitman 1963, 171).

⁸⁷« il s'agit de remplacer la connaissance partagée de ce qui est déjà réel par l'espoir social de ce qui pourrait le devenir » (Rorty 1995).

⁸⁸ Stéphane Madelrieux a d'ailleurs montré la présence de ce primat du nouveau sur l'ancien dans la pensée de John Dewey, au point d'en faire un axe de lecture de l'ensemble de son œuvre (Madelrieux 2016, 13–25).

est une notion solidaire du méliorisme moral de notre auteur. L'espoir est une habitude qui manifeste et rend compte du désir de s'améliorer de l'individu. Cette amélioration est une adaptation pour atteindre une harmonie avec son milieu encore plus fine, plus complète. En effet, il ne faut pas oublier que l'adaptation n'est pas uniquement un mécanisme de réaction où l'intelligence cherche, après coup, des moyens d'adapter l'individu à son milieu, mais au contraire une anticipation des problèmes naissant de la dysharmonie⁸⁹. L'espoir implique une action où l'on favorise la tendance de l'homme à progresser vers une situation encore davantage désirable, c'est-à-dire à « croire possible le bonheur humain » (Rorty 2001, 130). Avec l'espoir, l'intelligence anticipe les désaccords possibles. Cette anticipation qui prouve le caractère imaginatif et logique de l'individu peut se réaliser si une habitude d'usage de l'espoir est acquise dans les raisonnements de l'individu. John Dewey exprime cette pratique intellectuelle de l'espoir comme désir d'amélioration : « Le " méliorisme ", l'idée qu'il y a au moins une base suffisante de bien dans la vie et ses conditions pour que par la pensée et un effort sérieux nous puissions constamment faire de meilleures choses » (Dewey 1912, 294).

Toutefois, prévenons deux malentendus. Premièrement, le concept d'espoir développé ici ne se confond pas exactement avec le concept de volonté orienté vers le développement de soi-même (tel que l'on peut le lire au sein de la philosophie allemande, par exemple dans les écrits d'Emmanuel Kant ou de G.W. Hegel). L'espoir se distingue de la volonté au sens où « espérer » est ici un processus qui tire sa force en partie de la croyance qu'elle vise à réaliser, alors que pour les philosophes allemands « vouloir » tire sa force du processus volitif lui-même. Deuxièmement cet espoir à développer chez les individus ne doit pas se confondre avec un conformisme naïf. Il ne s'agit pas de croire que tout est bien ou que tout ira bien dans le meilleur des mondes. L'espoir en tant que disposition comportementale incite l'individu à ne pas se satisfaire de la situation actuelle pour viser une situation meilleure. En ce sens un espoir éduqué peut devenir une force subversive et contestatrice contre tous les obstacles qui peuvent interdire à l'individu de voir au-delà de son quotidien. John Dewey enjoint tous les enseignants à développer des pratiques qui montrent à leurs élèves que le possible et la résistance à la fatalité sont toujours à recréer. De même, pour les hommes politiques, cet appel à l'espoir est indispensable. Ici aussi, la

⁸⁹ « Le méliorisme est la conviction que les conditions spécifiques qui existent à un moment donné, qu'elles soient comparativement mauvaises ou comparativement bonnes, peuvent dans tous les cas être surmontées. Elle encourage l'intelligence à étudier les moyens positifs du bien et les obstacles à leur réalisation, et à mettre en avant les efforts pour l'amélioration des conditions. » (Dewey 1920, 181-82).

reconstruction de la démocratie, d'un point de vue pédagogique, ne peut faire l'économie d'une reconstruction de l'éducation des futurs citoyens que sont les élèves. Un pédagogue pragmatiste, Patrick Shade, développe ce point : « L'espoir signifie le développement du pouvoir sur soi-même (Shade 2001, 22) ». Les élèves doivent croire en eux et en l'avenir pour oser résister aux problèmes actuels et oser rêver d'un avenir meilleur, un avenir qui ne se modèle « ni sur ce qui est passé, ni sur ce qui est éternel » (Rorty 2001, 129). L'espoir est une habitude au même titre que la critique active, qui doit rendre l'individu anticipateur et mobilisé plutôt qu'en attente d'un salut ou d'une thérapie perpétuelle⁹⁰. Cet usage rend possible l'éventualité d'un changement radical dans un monde incertain. Elle montre aussi que dans ce monde en mouvement la démocratie n'est pas, elle non plus, figée à jamais mais mobile et capable de changement⁹¹.

Les institutions démocratiques auront donc pour rôle, au nom de cette normativité, de montrer que des changements sont possibles par les efforts conjoints des citoyens. On notera ici à quel point l'analyse politique de John Dewey se distingue de celle d'un Walter Lippmann (Lippmann, 1937) ou d'un Max Weber (Weber 1995), non pas dans les analyses du constat de la situation politique actuelle, mais dans la positivité envers le futur.

C. Le primat de la méthode de l'enquête

La « première règle de la raison » de Charles Peirce ? « Ne pas bloquer le chemin de l'enquête » (Charles S Peirce 1931, 135; Rajchman, Lyotard, et West 1991, 388). John Dewey, à la suite de William James et Peirce⁹², consacre le premier chapitre de *Experience and nature* à ce principe tant celui-ci sera important pour la construction de sa théorie de l'éducation. L'enseignement pragmatiste se présente comme une méthode pour clarifier les idées, pour construire le sens des concepts, pour résoudre des problèmes ou encore pour critiquer des préjugés. Il ne s'agit pas de délivrer un noyau théorique précis ou un contenu de connaissances mais de proposer une démarche intellectuelle : *l'enquête*.

⁹⁰ Sur ce point, de nombreuses critiques de l'institution universitaire ne sont pas sans ambiguïté sur leur rapport d'amour ou de haine envers cette institution (Nóvoa 1997, 40).

⁹¹ Nous reviendrons sur ce point dans la troisième partie de notre thèse lorsque nous aborderons le problème de l'entropie et de la stabilité des valeurs éthiques (section 3.7.4.B. page 403).

⁹² Ce point sera particulièrement travaillé par J.T. Kloppenberg au chapitre 2 de son ouvrage *Uncertain Victory. Social Democracy and Progressivism in European and American Thought* (Kloppenber 1988) et Stéphane Madelrieux tout au long de son ouvrage sur William James (Madelrieux 2008).

L'enquête telle que la conçoit John Dewey a le caractère universel d'un geste mental que nous employons déjà naturellement tous, même de façon sommaire. L'application de cette normativité au nom de la démocratie n'est donc qu'une extension d'une réalité biologique, d'abord convoquée par la normativité scientifique, qu'il s'agit de prolonger pour l'étude des objets sociaux.

La reconstruction de la logique opérée par John Dewey peut se comprendre comme une formalisation du processus de l'enquête. Gérard Deledalle montre bien cette ambition de John Dewey d'isoler un schème commun d'enquête (*pattern of inquiry*) à des domaines différents du savoir et de penser l'extension du domaine logique de l'enquête à l'éthique (Deledalle 1967, 435). Cette relation entre logique et éthique forme la conclusion de cette réforme logique que John Dewey mène dans son ouvrage *Logique* (1938c, 489–91). Résoudre un problème au moyen de l'enquête peut signifier à la fois un moyen d'agir politique, une façon d'apprendre quelque chose ou encore une manière d'enseigner quelque chose à quelqu'un. Là aussi le concept de « l'enquête » est commun à la psychologie, à la politique et à la pédagogie défendues par John Dewey. Penser sera comparé au fait de mener une enquête sur un problème donné. Pour agir politiquement, ce dernier préconise une « enquête sociale » pour déterminer correctement le problème public et la solution la plus adaptée à celui-ci⁹³. Et en pédagogie, c'est l'acquisition de l'habitude de l'enquête qui forme la tâche principale de l'éducateur. Sans revenir davantage sur sa modélisation au sein de la logique, remarquons que son application au sein des institutions démocratiques reste encore peu étudiée. Une explication de cette lacune est que John Dewey lui-même a davantage travaillé sur l'opérationnalisation de cette normativité au sein de l'enseignement plutôt que comme compétence politique⁹⁴.

Lorsqu'il s'agit de faire de l'enquête un outil de transmission de connaissances (et non de production de ces dernières), le but de l'enseignant ici est de clarifier ce processus aux yeux des élèves pour que ceux-ci apprennent à le maîtriser avec une plus grande rigueur. Distinguer les étapes de celui-ci, en comprendre les corrélations entre ses différents moments,

⁹³ Sur ce point, nous suivons Charlene Seigfried (Seigfried 1999, 9) qui fait de cette caractéristique sociale de l'enquête un aspect indispensable de cette dernière, pour répondre aux critiques de Mark C. Smith et Habermas sur l'instrumentalisme de la méthode de l'enquête pragmatiste. Ces derniers critiquent l'emploi en philosophie sociale de la méthode pragmatiste, car ils voient dans cette dernière un outil de la raison instrumentale, procédurière et bornée au choix des moyens et non des fins (Habermas 1998). Or, pour Charlene Seigfried, c'est justement parce que l'enquête pragmatiste est attentive à la dimension sociale du public (qui porte le problème en question) que celle-ci est pertinente en philosophie politique.

⁹⁴ Une des raisons de cette orientation résulte peut-être dans la plus grande facilité qu'avait notre auteur à expérimenter ses théories auprès d'acteurs pédagogiques (plutôt que des acteurs politiques) grâce à sa position académique de professeur.

apprécier sa circularité⁹⁵ et l'appliquer rigoureusement sans se précipiter ou sans renoncer sont un ensemble de compétences qui seront le véritable gain de l'enseignement. Cette méthode prétend également s'appliquer dans de nombreux autres domaines que l'enseignement de la philosophie. Ce que les pédagogues pragmatistes tentent de démontrer, c'est que, dans l'enseignement des mathématiques, de la biologie ou encore de la littérature, la méthode de l'enquête peut s'appliquer et permettre l'apprentissage d'un contenu de connaissances. Il faut cependant nuancer ce propos, car comme le rappelle Aaron Stoller⁹⁶, John Dewey n'a jamais prôné une seule « méthode » pédagogique (fusse même l'approche par problème que permet l'enquête), mais il a au contraire toujours recommandé une pluralité d'approches pédagogiques pour penser la complexité des manières de découvrir ou d'enseigner les connaissances humaines. L'enquête est une méthode parmi d'autres (méthode transmissive, la maïeutique, la méthode démonstrative, la méthode active, etc.), et, comme les autres méthodes, elle s'évaluera à l'aune de ses résultats.

Ce primat de la méthode peut alors être un atout éthique fort en montrant à l'élève une autre conception de l'intelligence, celle de l'intelligence collective supplantant la force individuelle oppressive. Celle-ci ne sera plus une capacité innée, propre à certains élèves, s'épanouissant dans une seule discipline mais une attention relative à certains problèmes et une façon efficace de les résoudre. L'enseignant ne sera plus en position de domination vis-à-vis de l'élève et pourra justifier son autorité sur l'élève par une meilleure maîtrise du processus de l'enquête qu'il a à cœur de transmettre. Ici, entre les lignes, John Dewey oppose une notion de force individuelle oppressive face à une méthode de l'intelligence collective. Cette opposition implique une grande responsabilité pour les écoles:

Nous déplorons également, et à juste titre, la dépendance de ces États autoritaires en Europe à l'égard du recours à la force. Que faisons-nous pour cultiver l'idée de la suprématie de la méthode de l'intelligence, de la compréhension, de la méthode de la bonne volonté et de la sympathie mutuelle au-delà de la force ? (Dewey 1938a, 302).

⁹⁵ En effet, il faut se méfier d'une conception trop linéaire de l'enquête. Son caractère procédural (qui donne l'impression de linéarité) est déjà le *résultat d'une clarification* de l'enquête plutôt qu'une *qualité préexistante*. Au quotidien et durant l'enfance, nos enquêtes procèdent davantage par itération et tâtonnement (Daniel et al. 2005). De plus, l'impression de la linéarité de l'enquête se construit sur une hiérarchisation abusive de la continuité temporelle de notre pensée, et ce au détriment d'une continuité spatiale, souvent négligée dans les études sur l'enquête pragmatiste (Renier et Guillaumin 2017, 29–30). Aussi, et sans rentrer davantage dans ces problèmes déjà étudiés (Burke 1998; Frega 2006, 199–231), on peut simplement rappeler que l'enquête pour John Dewey est d'abord un modèle de continuité (temporelle et spatiale) et d'organisation logique de nos pensées qui doit, en tant que méthode, se prémunir de toute formalisation abusive pour rester attentive aux situations particulières de son émergence chez le sujet.

⁹⁶ « Le scepticisme de Dewey à l'égard d'une approche pédagogique exclusivement axée sur les problèmes repose sur l'idée que le curriculum est une constellation de situations pédagogiques destinées à cultiver la capacité créatrice. » (Stoller 2018, 7–8).

Quelles seraient les conséquences d'une opérationnalisation de l'enquête au sein du fonctionnement des institutions ? Si cette question reste relativement en suspens dans les œuvres de John Dewey, la raison en est que particulièrement dans *The Public and its Problem*, notre auteur se défend d'énoncer une doctrine mais préfère proposer une méthode d'analyse et de construction des problèmes politiques. Pour ce dernier, une nouvelle théorie ou un nouveau contenu doctrinaire n'aurait pas grande utilité pour les citoyens si ceux-ci ne savent pas repérer et formuler eux-mêmes les problèmes qu'ils rencontrent. Cette méthode sera intimement liée à la notion d'enquête et peut être considérée comme le principal apport de John Dewey à la philosophie politique : « En d'autres termes, l'essentiel est d'améliorer les méthodes et les conditions du débat, de la discussion et de la persuasion. C'est le problème du public » (Dewey 1927c, 365).

Ainsi la méthode de l'enquête, si elle semble résister à une « opérationnalisation » définitive reste une norme politique pour John Dewey. Par conséquent, dans sa jeunesse, il a vu dans le journalisme un moyen d'appliquer cette méthode (Benson, Harkavy, et Puckett 2007, 3–13), puis dans l'éducation, puis dans la politique partisane et même le procès de Léon Trotsky auquel il accepte de participer malgré son grand âge (Dewey 1938d) John Dewey conçoit sa participation comme une enquête pour tirer au clair la responsabilité de Léon Trotsky (Institut Léon Trotsky 1990).

D. L'épistémologie environnementaliste

Dans une tradition qui est propre à John Dewey, William James, James Bohman, Jane Addams et beaucoup d'autres (Frega 2015, 17) la démocratie se réalise dans une forme d'organisation humaine qui cherche la résolution en commun des problèmes. Or, pour que ces problèmes soient considérés comme « communs » aux individus, il faut tout d'abord que ces individus en fassent l'expérience, mais également qu'ils soient conscients des déterminations de l'expérience par leur environnement naturel, social, historique, culturel, politique, etc. C'est pourquoi l'attention à l'expérience a pour conséquence pour le pragmatisme une grande importance de l'environnement où l'expérience se produit. En effet, comme la qualité d'une connaissance dépend de son efficacité dans l'expérience, c'est-à-dire des conséquences de son usage, et que ces dernières se réalisent sur l'environnement (par l'interaction entre un sujet et son contexte), alors l'attention à

l'environnement est primordiale pour la réussite de l'expérience. Ainsi la détermination de l'environnement est essentielle à la pratique de tout individu.

Au nom de l'importance de cette conception interactionniste de l'action, produire, militer, enseigner, créer, etc. sont des actions de l'individu qui se pensent à partir de l'interaction du sujet avec son environnement car la mobilisation et la sélection des informations sur l'environnement seront les moyens même d'une action réussie pour le sujet. C'est pourquoi, selon John Dewey, il importe de ne pas dissocier la connaissance de son environnement social, c'est-à-dire de ne pas en faire un simple objet de culture (connaissance sans environnement social) ou une simple technique professionnelle (connaissance complètement limitée à son environnement social). La connaissance enseignée doit donc s'inscrire dans un référentiel social mais sans jamais s'y limiter ou l'oublier complètement. C'est pour cette double raison que :

L'isolement de la matière par rapport au contexte social est le principal obstacle dans la pratique actuelle à l'obtention d'une formation générale de l'esprit. La littérature, l'art, la religion, lorsqu'ils sont ainsi dissociés, sont aussi étroits que les choses techniques que les adeptes professionnels de la formation générale combattent avec acharnement (Dewey 1916b, 73).

Mais il en va de même pour la contextualisation historique qui est un élément déterminant dans les luttes politiques comme dans l'enseignement pour John Dewey. On ne peut pas faire abstraction de l'histoire pour comprendre les façons dont l'Etat (Dewey 1927c, 259–81) s'est formé ou comment l'action politique s'est menée dans le passé. Plus généralement, il s'agit pour John Dewey d'évaluer les croyances politiques des individus à partir des effets sur leur environnement. Son étude du libéralisme (Dewey 1935f) montre bien à quel point un « premier » libéralisme philosophique a émergé grâce à un environnement historique et politique bien particulier (l'époque du monarchisme absolu anglais de Locke). Puis cette croyance philosophique s'est peu à peu transformée en croyance politique et économique par une suite d'interactions subtiles avec son environnement culturel, social, économique, etc. Et ainsi de suite. Cette analyse permet à John Dewey d'avoir une critique fine du libéralisme en exposant ce qui a été ses qualités dans une certaine situation, mais qui sont devenus des défauts dans une autre situation.

Cette importance de l'environnement peut se lire également dans l'insistance de John Dewey à faire attention à la « situation » de l'enfant pour son apprentissage. Elle vient ainsi contredire une conception objectiviste de l'éducation où le vrai se détermine de façon indépendante du sujet apprenant ou du sujet enseignant. Or, pour ce dernier, l'importance de l'environnement rend caduque cette application pédagogique d'une

doctrine de la vérité objectiviste. Au contraire, il revient à la communauté faisant partie de l'environnement du sujet de se mettre au travail pour produire cette « vérité » :

La détermination du vrai et du juste ne revient ni au philosophe ni à l'expert, mais à l'ensemble de tous ceux qui appartiennent à la communauté de référence : les chercheurs en science, les citoyens en politique (Frega 2015, 18).

C'est pourquoi l'attention à l'environnement s'exprime évidemment en politique mais son exigence d'un processus réflexif de délibération collective peut jouer un rôle essentiel dans la pédagogie. Eduquer en tenant compte de l'environnement (à laquelle il faut ajouter une importance du pluralisme que nous verrons par la suite) revient à rendre indispensable autrui pour la construction du vrai⁹⁷. Ou pour le dire autrement, c'est l'idée que nous résolvons mieux nos problèmes ensemble qu'isolément.

L'application de cette idée fait de la normativité de l'environnement un élément assez facile à concevoir mais assez difficile à défendre tant nous déprécions l'intelligence collective d'un groupe par rapport aux capacités intellectuelles d'un seul individu. C'est pourquoi, les applications pédagogiques de cette norme sont immenses mais compliquées à promouvoir, tant ont été fortes la valorisation de la performance individuelle et la dévalorisation de l'intelligence collective présentes dans l'enseignement supérieur américain à l'époque de John Dewey. Cela signifie par exemple, pour une éducation démocratique, qu'une connaissance ne sera pas déclarée valide sans que l'ensemble des enquêteurs (enseignants et élèves confondus) la déclarent comme tel. La rigueur de ce principe est pour John Dewey sûrement-là où l'enseignant devra le plus évoluer pour former une véritable « communauté d'enquêteurs » (Zask 2015, 105). De plus, ces problèmes sont, à cause de cette dynamique environmentaliste, foncièrement nouveaux à chaque génération et auxquels la démocratie doit sans cesse se confronter pour se reconstruire (Dewey 1938a, 299).

⁹⁷ De plus, prendre au sérieux cette « épistémê environnemental » permet également de rendre compte des dominations de certains savoirs, personnes ou communautés sur d'autres (Thésée et Carr 2008, 10). Nous verrons plus loin comment cette caractéristique de l'épistémologie pragmatiste est indispensable pour penser une éducation soucieuse de mettre fin aux dominations de genre, de classe ou de race.

E. La richesse du pluralisme

Cette cinquième normativité démocratique trouve expressément son inspiration dans la théorie d'un autrui généralisé de Mead⁹⁸ et du « pluralisme ontologique » de William James.⁹⁹ Nous ne considérons ni un individu isolé dans sa quête de savoir ou dans son action politique, ni non plus un ensemble solidaire de citoyens compris dans un grand tout holiste, se définissant par lui-même, sans l'aide de ses parties. Mais c'est la *relation* entre les individus qui se trouve au cœur des travaux pragmatistes et c'est à partir de là que ces penseurs recherchent les meilleures conditions d'interaction entre les individus, relativement à la résolution de leurs problèmes scientifiques, éthiques ou encore politiques. C'est ce qui fait dire à J-P. Cometti que :

En ce qu'elle n'accorde aucun crédit à quelque a priori ou à quelque fondement que ce soit, en ce qu'elle refuse d'admettre l'existence de choses qui ne soient pas relationnelles, et en ce que, aux yeux du philosophe pragmatiste, la pluralité et la reconnaissance de la pluralité constituent un bien qui entre nécessairement dans les seuls engagements éthiques et politiques qui se puissent imaginer (Cometti 2001, 23–24).

Ce faisant, les pragmatistes insistent sur le fait que le pluralisme est une ressource très importante pour enrichir nos perspectives sur les problèmes politiques, sociaux et pédagogiques. L'intégration du plus grand nombre de ces perspectives donne une richesse aux enquêtes qui permet de les évaluer et d'éliminer les points de vue butés ou autocentrés à faible valeur épistémique. En ce sens-là, on ne peut guère associer le pragmatisme à un relativisme, car la richesse intrinsèque du pluralisme est un postulat du pragmatisme expliquant à la fois le refus de la dichotomie fait/valeur (Putnam 2004), et la valorisation systématique de la diversité comme condition de la vie démocratique et moyen de son fonctionnement¹⁰⁰. Ainsi, là où le relativisme constate une pluralité d'opinion, mais sans la valoriser politiquement, le pragmatisme y voit un atout majeur pour la vie démocratique. Toutefois, cette richesse du pluralisme forme une condition difficile de la

⁹⁸ Par exemple, sur ce point, les analyses politiques de James Bohman sur le gain du pluralisme dans le processus de délibération peuvent être utiles (Bohman 1999), car elles montrent l'importance de ce critère au sein de la philosophie politique pour la philosophie pragmatiste.

⁹⁹ Sur ce point, on trouvera de nombreuses réflexions importantes au chapitre 14 intitulé *Pluralisms* de l'œuvre de Louis Ménand (Ménand 2002) portant sur les écrits mêmes de William James sur le pluralisme (James 1909). Il est également intéressant de rapprocher ici les réflexions de Henri Bergson sur le pluralisme intrinsèque des sociétés ouvertes/dynamiques (par rapport aux sociétés fermées/statiques) telles qu'elles sont développées au chapitre 4 de son ouvrage de 1932 *Les Deux sources de la morale et de la religion*.

¹⁰⁰ L'importance du pluralisme pour la philosophie pragmatiste s'illustre ainsi particulièrement au sein de sa théorie de la démocratie, et ce, notamment lorsqu'elle fournit par ailleurs un argument supplémentaire à John Dewey dans sa critique d'un marxisme en quête d'une « loi unique omnicompréhensive » (Dewey 1939d, 123), quête qui lui ferait négliger la pluralité des situations et des projets politiques.

démocratie¹⁰¹, car la pluralité des opinions ou des positions peut rendre laborieuse la construction d'une décision commune. Ou, pour le dire autrement avec Olivier Voirol :

Pour Dewey, une vraie démocratie est nécessairement plurielle et doit renouveler sans cesse cet espace de déploiement des expériences sociales entre des personnes et des groupes singuliers - dont les modes de coopération font advenir des qualités communes autant que des processus individuants (Voirol 2008).

De plus, chez John Dewey, la richesse du pluralisme est une donnée nécessaire pour comprendre la formation des valeurs morales (Dewey 1918i), mais également pour dégager un enrichissement de la réflexion sur les problèmes politiques à partir de la multiplicité des points de vue sur eux. C'est l'intégration du plus grand nombre possible de perspectives qui augmente la pertinence d'une enquête chez John Dewey (Frega 2015). On notera que c'est en raison de ce principe que notre auteur s'oppose à tout racisme politique et s'est toujours montré en faveur des populations immigrées. Et ce, jusqu'à en faire une urgence pour l'éducation démocratique :

Ici, en ce qui concerne l'éducation, nous avons un problème ; que font nos écoles pour cultiver non pas seulement une tolérance passive qui supporte des personnes de race différente ou de couleur de peau différente, mais aussi pour cultiver de manière positive, offensive et constructive la compréhension et la bonne volonté qui sont essentielles à une société démocratique ? (Dewey 1938a, 301).

A cette question politique, une partie de la réponse sera pédagogique. C'est pourquoi, dans le débat sur les curriculums scolaires, John Dewey s'oppose aux pédagogies qui mettent l'accent sur un programme dont l'enseignement serait fait de façon atomisée, leçons après leçons, discipline après discipline. Mais il s'oppose également aux pédagogies païdocentristes (Baillargeon 2005, 23) qui ne prennent en compte que les intérêts de l'enfant et qui ne les imaginent pas évoluer au cours de l'apprentissage.¹⁰² Contexte et pluralisme sont donc à la fois des conditions de possibilité et des critères sévères d'une enquête pertinente. Ils nous enjoignent à une méfiance scientifique envers les pédagogies qui amèneraient des solutions « clefs en mains », directement applicables et considérées valable sur des échelles trop importantes. Cette remarque, loin d'être anodine, a obligé les penseurs pragmatistes à ne jamais prôner des réformes nationales toutes prêtes, mais davantage à travailler, au cas par cas, école par école, les évolutions conformes à leur pensée. C'est en quelque sorte ce dont John Dewey fait l'éloge dans le livre corédigé avec sa fille, *Schools of to-morrow* en 1915, et

¹⁰¹ On notera sur ce point que l'éducation démocratique a alors pour tâche de créer du commun à partir d'une société pluraliste. Tâche qui n'est pas sans créer certaines difficultés, notamment sur les questions religieuses (Bégin, 2016).

¹⁰² Cette opposition des tenants de la pédagogie « traditionnelle » et des partisans de la pédagogie « païdocentriste » est clairement analysée et critiquée par John Dewey au chapitre 6 de son ouvrage *Democracy and Education*.

qui servit à rassembler leurs observations pour la rédaction de *Democracy and Education* un an plus tard.

Enfin, le rejet d'un monisme ontologique se lit dans le refus de John Dewey de porter leur dessein politique par une figure imaginative idéale. Le monisme ontologique a en effet comme conséquence dans son application politique la création d'un seul et unique devenir politique souhaitable. Or ce devenir devient rapidement le seul avenir nécessaire pour les acteurs politiques défendant cette théorie. Ce devenir, nécessaire, souhaitable, mais encore absent de la réalité politique, peut se qualifier d'utopique. Or, nous remarquons que John Dewey ne donnera jamais à l'horizon de l'action politique une figure imaginative idéale, c'est-à-dire une utopie : « Elle n'est pas appelée à chérir les notions utopiques sur l'imminence d'une telle direction intelligente des changements sociaux. Mais elle est attachée à la foi dans la possibilité de sa lente mise en œuvre » (Dewey 1939f, 271).

Il refuse cet outil littéraire qu'est l'utopie pour penser la démocratie, supposant même que l'inaction du sujet à améliorer sa situation qui est la conséquence de l'utopie fait d'elle un outil même du pouvoir. Celui qui domine a en réalité intérêt soit à interdire toute croyance en une amélioration chez celui qu'il domine, soit de lui proposer un idéal à désirer trop éloigné et *in fine* déprimant. C'est pourquoi chez John Dewey la notion de foi sera préférée à celle de l'utopie car cette première, telle qu'elle est pensée ici, propose une croyance en un état mélioratif possible, car réalisable. Ce dernier adjectif est nécessaire pour faire de l'objet de cette foi un objet d'expérimentation. Et sans cette compréhension expérimentaliste de la foi démocratique, celle-ci devient naïve et fait de la démocratie un simple état des choses ne pouvant survivre sans incitation normative :

Les conditions dans ce pays, au moment où la philosophie démocratique de la vie et les institutions démocratiques prenaient forme, étaient telles qu'elles incitaient à croire que ces dernières étaient si naturelles pour l'homme, si appropriées à son être même, que si elles étaient établies, elles auraient tendance à se maintenir. Je ne peux répéter ici la liste des événements qui ont choqué cette foi naïve (Dewey 1944b, 259).

Conclusion

Pour conclure, (a) l'expérimentalisme, (b) le perfectionnisme mélioratif, (c) le primat de la méthode de l'enquête, (d) l'épistémologie environnementaliste et (e) la richesse du pluralisme forment le faisceau de normativités de la conviction démocratique.

Pris séparément ces cinq principes normatifs sont fragiles car ils tirent leurs justifications et leurs significations des conséquences qu'ils impliquent les uns sur les autres. En effet, une enquête sans expérience serait étrange. Un respect du pluralisme sans la posture environnementaliste serait absurde. Un méliorisme sans expérience serait naïf mais un méliorisme sans respect du pluralisme serait également dangereux... Bref, à bien des égards, l'union de ces principes normatifs sous le terme de démocratie est indispensable à la crédibilité de ces cinq principes pragmatistes. C'est pourquoi la conviction démocratique ne peut être conséquente que si on garde en tête ces cinq normativités. Et les rendre le plus conscientes possible ne peut que développer l'effectivité de ces normativités. Ainsi, on peut définir la démocratie comme une conviction réflexive, épistémique et coopérative qui requiert et rend possible :

- (a) L'expérimentation comme moyen d'action collectif et outil d'une politique s'autorisant les essais pour résoudre les problèmes.
- (b) La recherche réfléchie d'une perpétuelle et mutuelle amélioration des situations individuelles et collectives.
- (c) L'usage de l'enquête pour penser le travail politique sans s'arrêter à la défense de grands principes ou à la réaction immédiate aux problèmes rencontrés.
- (d) Une épistémologie environnementaliste obligeant la recherche d'amélioration à prendre en compte l'ensemble des individus ou éléments d'une situation et en les intégrant à l'enquête.
- (e) La richesse du pluralisme qui considère la solidarité et l'unicité de chacun à l'aune de la diversité présente et qui s'efforce de ne pas appauvrir cette diversité par les actions proposées.

Ou pour le dire en une phrase, *la démocratie est la conviction qu'ensemble, grâce à nos différences, nous pourrions faire des expériences pour résoudre nos problèmes actuels et à venir avec plus d'intelligence que seul.* A partir de cette définition, on peut lire la modélisation des théories démocratiques proposée par David Held (Held 2006) et juger que

chacun des modèles décrits correspond en partie à cette normativité pragmatiste, mais en hiérarchisant ces principes entre eux. Par conséquent, ce sont les différences de hiérarchisation de ces principes qui distinguent ainsi les modèles républicains, libéraux, légaux, délibératifs, etc. Sans rentrer davantage dans ces discussions avec les autres modèles de la démocratie, nous avons le sentiment que la théorie pragmatiste de la démocratie se distingue des modèles existants car elle est de l'ordre d'un projet contemporain valable pour notre époque. Ainsi, elle a un « air de famille » évident avec les théories de la démocratie les plus récentes comme le modèle de la « direct democracy », de la « participatory democracy » et de la « deliberatory democracy », mais sans s'y assimiler complètement. Nous verrons dans la section suivante pourquoi.

1.2.3. Définir une institution démocratique

Croire en la démocratie est donc avoir une « foi » en ce système de valeurs tissées solidement entre elles. Maintenant, il convient d'affronter cette question : comment cette normativité démocratique peut-elle se concrétiser par et au niveau des institutions ?

Pourquoi avons-nous besoin des institutions pour réaliser la normativité démocratique décrite ? Ne pourrait-on s'en passer ? John Dewey défend l'idée selon laquelle l'application individuelle du sujet à cette normativité décrite plus haut, c'est-à-dire l'éthos démocratique de la philosophie pragmatiste, ne suffit pas car cela revient à miser toute la reconstruction collective sur les seules épaules de l'individu. Au contraire, il faut selon lui que cette normativité démocratique soit également portée par les institutions. C'est grâce à celles-ci que pourra se construire la communauté démocratique à condition de garder une certaine interactivité avec les individus. Comment comprendre cela ?

David Held propose plusieurs modèles de démocratie à partir d'une analyse diachronique et synchronique des régimes politiques occidentaux et des idées des sciences politiques. Parmi ces modèles, une distinction s'établit entre les versions des « developmental model » et des « protective model ». Ainsi, une république, une démocratie libérale, etc. peuvent être soit tournées vers un modèle « developmental », c'est-à-dire « en mettant l'accent sur la valeur intrinsèque de la participation politique pour l'amélioration de la prise de décision et le développement de la citoyenneté ». Ou un modèle « protective », c'est-à-dire « en insistant avant tout sur la valeur instrumentale de

la participation politique pour la protection des objectifs et des intérêts des citoyens » (Held 2006, 48). A partir de cette distinction, l'hypothèse de cette dernière section de ce second chapitre est de dire que 1/ cette orientation suppose deux façons différentes de penser les institutions au sein de ces démocraties et 2/ la théorie pragmatiste est orientée résolument vers un modèle « developmental ».

En effet, la normativité démocratique formulée précédemment, si on l'applique aux institutions, présuppose ce modèle développemental de la participation politique des citoyens en vue de l'amélioration de la prise de décision. Ce modèle fait de la pédagogie un outil indispensable de ces institutions sans la réduire à sa dimension scolaire habituelle. En bout de course, il s'agit de dire que les institutions doivent transformer les habitudes des citoyens, pour en développer certaines (valorisées pour leur qualité citoyenne). La dimension éducative des institutions n'est pas véritablement travaillée par David Held dans cet ouvrage. Pourtant, il semble clair que le modèle « developmental » et le modèle « protective » ne peuvent donner la même place à l'éducation au sein de leurs institutions. Ce point aveugle nous semble extrêmement intéressant à l'aune de la pensée pragmatiste. Pour John Dewey, cette transformation du citoyen par les institutions n'est légitime qu'au nom de l'argument suivant : la transformation des citoyens par les institutions a pour objectif de les rendre plus à même de transformer à leur tour les institutions. C'est donc cette double transformation de l'institution et du citoyen que l'on nommera « performativité » politique et qui sera au centre de notre attention ici. Comment cette performativité politique des institutions se justifie-elle au sein de la théorie pragmatiste et quelles sont les conséquences de celle-ci pour une institution comme l'université ?

A. La qualité démocratique de la performativité institutionnelle.

Les institutions sont des réalités construites par les hommes pour rassurer, pour offrir des repères fixes, pour permettre aux hommes de « se tenir droit » face aux crises, à la nouveauté, au changement du monde. Mais cette réalité des institutions peut se moduler suivant la conception du politique que l'on déploie. Nous souhaitons montrer ici que la théorie de la démocratie pragmatiste donne une qualité particulière à cette réalité des institutions. Les institutions démocratiques n'ont pas pour but de garantir un ordre, une domination ou l'idéal d'un état supérieur de l'homme. Au contraire de tous ces fantasmes irréels, les institutions rêvées par John Dewey permettent l'adaptation de la société à son

monde actuel. Elles sont des outils communs de réactivité. Et c'est pourquoi leur qualité ne dépend pas uniquement de leur autorité, de leur justice mais également de leur « performativité ».

Cette performativité institutionnelle est donc une capacité à résoudre des problèmes communs et complexes efficacement. Elle est plus qu'une simple capacité des institutions à adapter les citoyens aux changements car elle comporte aussi la possibilité d'adapter les institutions par les citoyens. Il s'agit d'une double interaction entre citoyens et institutions. Voyons comment cette performativité se définit et comment elle se déploie au sein de la théorie de John Dewey.

Les institutions sont ici en interaction avec les citoyens dans une dynamique de double transformation. Les institutions ont un rôle de transformation du citoyen par la normativité institutionnelle qu'elles promeuvent, mais le citoyen doit lui aussi influencer les institutions en les transformant selon ses préoccupations citoyennes. Cette interaction entre citoyen et institution est à proprement parler la dynamique politique de la démocratie. Cette dynamique met en lumière l'une des premières qualités et l'un des premiers défauts des institutions, à l'instar de toutes organisations et tous organismes ; c'est-à-dire leur capacité d'adaptation.

La conception fonctionnaliste de l'institution montre que l'inertie ou le « raidissement » conservateur des institutions faces aux demandes nouvelles est le signe d'une absence ou d'un manque d'intelligence collective. A l'inverse, la capacité d'une institution à s'auto-déterminer grâce à son public et à remplir de nouvelles fonctions en conséquence est une preuve de l'intelligence collective qui l'anime : « Toute véritable organisation intellectuelle est souple et mouvante, mais elle ne souffre pas de ses propres principes internes d'ordre et de continuité » (Dewey 1928b, 263).

Cette citation nous montre que l'université en tant qu'institution doit combiner la flexibilité à la continuité de ses fonctions pour faire en sorte qu'elle reste un outil efficace. Cette efficacité se mesure alors face aux problèmes présents et en même temps par sa réflexivité nécessaire sur son fonctionnement. C'est-à-dire que la normativité démocratique, comprise selon la perspective fonctionnaliste, doit porter sur deux mouvements. A la fois, la démocratie se mesure à la façon dont les institutions apprennent à réagir aux problèmes, mais également sur la manière dont les institutions font apprendre aux individus dont elles ont la charge à réagir à ces problèmes par la méthode de

l'intelligence, c'est-à-dire l'enquête. L'attention à cette double application de la normativité démocratique est centrale chez John Dewey car c'est là que se joue l'apprentissage de la participation à une « vie commune » (1916b, 10).

Cela nous amène à nous poser plusieurs questions pour la normativité démocratique (décrite précédemment) : comment appliquer cette normativité démocratique sur le fonctionnement des institutions et en même temps faire de ces institutions des lieux de formation et de promotion de cette normativité ? Comment appliquer, promouvoir et former à regrouper toutes les dimensions du problème de l'organisation des institutions au sein de ces dernières ? Aussi le problème peut être formulé ainsi par Elinor Ostrom : « comment un groupe de décisionnaires - une communauté de citoyens - peut s'organiser pour résoudre les problèmes d'offre institutionnelle, d'engagement et de suivi » (Ostrom 1990, 29).

Les universités, en tant qu'institutions, pour être qualifiées de démocratiques doivent donc 1/ à la fois fonctionner en appliquant les cinq faisceaux de normes décrites plus haut, mais également 2/ en formant le citoyen à celles-ci pour les transmettre à la société entière. On retrouve ici les deux « directions » des fonctions des institutions décrites au premier chapitre. Ces deux directions montrent la nécessité d'avoir à la fois :

- Une éthique professionnelle démocratique universitaire (comment appliquer soi-même la normativité dans son travail à l'université ?). On travaille ici au fonctionnement interne de l'institution pour que celle-ci soit un environnement démocratique capable de se transformer de l'intérieur ;
- Une politique démocratique universitaire (comment faire appliquer la normativité démocratique aux acteurs de l'université ?). Ce que l'on vise ici est un fonctionnement institutionnel adéquat à la normativité démocratique qui rend les acteurs capables de transformer l'environnement intérieur et extérieur de l'université ;
- Une pédagogie démocratique universitaire (comment promouvoir dans son enseignement cette normativité ?). L'objectif ici est d'améliorer le fonctionnement externe de l'institution (c'est-à-dire en direction de la population qui n'est pas directement étudiante) pour développer sa performativité auprès des publics qu'elle peut toucher.

Cette question supposerait peut-être de distinguer la notion d'institution et d'organisation¹⁰³. On pourrait par exemple les distinguer par une dimension légale,

¹⁰³ Sans rentrer dans le débat que la sociologie a construit autour des termes d'institution et d'organisation, nous préférons penser une gradation entre ces deux termes. En utilisant le premier dans une perspective plus générale,

explicite et normative plus forte pour les institutions et plus faible pour les organisations, mais dans les deux cas, la normativité démocratique est liée à un besoin de formation des individus (soit en tant qu'administrateurs de l'institution, soit en tant que public de celle-ci) : « Il est évident que la relation entre démocratie et éducation est réciproque, mutuelle et vitale. La démocratie est elle-même un principe éducatif, une mesure et une politique éducative » (Dewey 1938a, 294).

Ce que John Dewey nous décrit là, c'est la qualité démocratique des institutions démocratiques à rendre possible ce « lien » entre démocratie et éducation. Ce n'est pas un appel vague et naïf à l'éducation pour un progrès humain indéterminé. Ce « principe éducatif » est la nécessité des institutions à assurer cette « performativité institutionnelle » qui rend possible la double interaction entre citoyens et institutions. Les institutions démocratiques doivent former des citoyens instituants, les éduquer à leur pouvoir institutionnel. Ou pour le dire encore autrement, les institutions doivent développer chez les citoyens leur propre possibilité de transformation. On cherche donc une méthode, une pédagogie, pour favoriser le développement de ce pouvoir instituant.

B. Une pédagogie démocratique : source du pouvoir « développemental » des institutions

La première responsabilité des institutions pour John Dewey est une responsabilité créatrice : éduquer les citoyens d'aujourd'hui à devenir les personnes « instituantes » de demain. Cette responsabilité, pour ne pas rester un vœu pieux, et pour opérer une véritable dynamique, a besoin d'une méthode, c'est-à-dire d'une pédagogie démocratique. De plus, cette pédagogie ne doit pas être propre à l'université ni se limiter aux institutions scolaires mais devrait s'étendre à toutes les institutions de la fonction publique, car elle concerne toutes les organisations humaines jouant un rôle au sein des interactions sociales d'une société donnée.

C'est ici que se joue principalement la différence de conséquence entre les deux variantes de modèles présentés par David Held. Le modèle « protective » s'inscrit avant tout dans une logique de méfiance envers la domination. La participation politique des citoyens à la

centrée sur les rôles sociaux, pour se diriger peu à peu vers le second terme et tendre vers une perspective plus précise, orientée vers la réalisation effective des rapports sociaux existant entre les acteurs. Ainsi cette gradation entre l'institution et l'organisation nous permet de penser les processus durables d'organisation des publics pragmatistes sans se limiter à une approche restrictivement centrée sur l'individu ou sur l'ensemble global du collectif.

vie de leurs institutions est d'abord un moyen de leur liberté individuelle, car « si les citoyens ne se gouvernent pas eux-mêmes, ils seront dominés par les autres » (Held 2006, 55). Mais, c'est bien la peur de perdre sa liberté individuelle qui est première. Lorsque David Held décrit le principe « protective » par ces mots : « Les citoyens ont besoin d'être protégés des gouvernants, ainsi que les uns des autres, pour s'assurer que ceux qui gouvernent mènent des politiques qui sont à la mesure des intérêts des citoyens dans leur ensemble » (Held 2006, 89), on comprend bien que la participation politique est un moyen de lutte contre la domination et non une finalité en soi. Sans rentrer dans le débat entre Hannah Arendt et John Dewey sur l'éducation (Truc 2008; Fabre 2013; Ottavi 2013), il semble ici clair qu'Hannah Arendt se positionnerait en faveur de ce modèle « protective » pour guider la politique éducative. Il s'agit d'apprendre aux élèves à se protéger d'eux-mêmes, des autres et des institutions. L'éducation conservatrice joue ce rôle, ainsi la pédagogie que doivent déployer les institutions n'est pas démocratique au sens de John Dewey mais bel et bien « protective ». Dans ce cas, la double interaction de transformation des citoyens et des institutions ne sera pas mise en avant car on aura intérêt à limiter la capacité de transformation des uns et des autres.

A l'inverse, John Dewey rejoint John Stuart Mill dans la critique de cette conception des institutions démocratiques. Selon lui (Held 2006, 98), celle-ci a les désavantages de l'inflexibilité, de la rigidité des routines et de limiter l'innovation. C'est-à-dire l'inconvénient d'avoir des institutions peu performantes dans la résolution des problèmes nouveaux à cause du refus de transformer les citoyens et les institutions. Or, si le modèle « développemental » fait de l'égalité politique et de la liberté individuelle des éléments clés de sa conception de la démocratie, celles-ci restent des moyens du « processus d'autodétermination pour le bien commun » (Held 2006, 59). Ce processus demande des institutions capables de transformer les citoyens pour que ceux-ci soient capables à leur tour de transformer les institutions. C'est ce que l'on peut comprendre par l'injonction à développer la citoyenneté des individus par l'éducation :

La vie politique dans la participation est nécessaire non seulement pour la protection des intérêts individuels, mais aussi pour la création d'une citoyenneté informée, engagée et en développement. L'engagement politique est essentiel à l'expansion "la plus élevée et la plus harmonieuse" des capacités individuelles (Held 2006, 92).

On comprendra alors aisément pourquoi selon John Dewey la neutralité politique de l'éducation est un défaut, une limite là où au contraire l'éducation devrait se réaliser dans toutes les institutions au moyen d'une pédagogie globale ayant pour objectif cette transformation démocratique. C'est ainsi que l'on peut saisir toute la nécessité de cette formation à la normativité et son besoin d'une pédagogie (qu'il s'agisse d'une institution à

proprement parler ou d'une organisation (Farjoun, Ansell, et Boin 2015)). Cette pédagogie, en tant que réflexion sur la façon dont les individus peuvent orienter leurs institutions et sur la façon dont les institutions peuvent former ce genre d'individu, est nécessaire pour John Dewey, et à ses yeux les sciences de l'éducation doivent s'orienter vers celle-ci (1928b, 262). Notons qu'ainsi pensée cette conception de la formation citoyenne ne s'applique pas uniquement aux enfants, mais que cette pédagogie se doit d'être efficiente avec des individus de tous âges (Dewey 1934c, 184). L'idée d'éducation continue chez John Dewey inclut donc tous les individus, quel que soit leur âge. Cette dimension continue est une conséquence de la normativité démocratique. Sans développer davantage ce point, nous pouvons dire, par exemple que la qualité de l'enquête dépend en partie de la diversité des enquêteurs la menant, il importe donc que le plus d'individus à des niveaux différents d'éducation soient capables de cette pratique d'enquête. On peut même poser l'hypothèse que selon John Dewey toute institution a un rôle de formation civique des individus, et cela n'en est que plus vrai pour l'université. Cette institution a donc un rôle d'éducation civique auprès de tous les étudiants.

Les professeurs ont alors un rôle d'éducateur en tant que personnels de cette institution. Les professeurs doivent user de leur « influence » pour être une « source d'éveil » et non être « abrutissante, assoupissante » (Dewey 1929g, 19). Et cette éducation ne doit pas se limiter à former des aptitudes propres au monde universitaire mais à toute la société. Le cursus d'un étudiant dans cette conception de l'université devrait considérer ce point comme primordial et l'institution devrait chercher à l'évaluer pour confirmer la formation ou non. Nous reviendrons à cette idée dans le troisième chapitre. Pour l'instant, nous nous contentons de présenter la nécessité de ce rôle de formation citoyenne dans la perspective fonctionnaliste couplée à celle de la normativité démocratique.

Aussi l'idée que l'université, en tant qu'institution, doit former les citoyens d'une société a pour corollaire l'idée suivante : cette formation citoyenne commence tôt à l'école et ne se finit pas à la sortie de l'université non plus, car l'individu sera toujours en contact avec des institutions¹⁰⁴. Toutes les institutions doivent donc se doter de cette pédagogie démocratique pour œuvrer au développement du pouvoir « instituant » des citoyens.

¹⁰⁴ On remarquera que cette idée de transformation des citoyens et des institutions n'est pas très loin des démarches politiques du *community organizing* nées à Chicago à la suite des actions de Saul Alinsky. Bien que les conceptions politiques et éducatives de John Dewey et de Saul Alinsky soient proches et appartiennent à « l'air de famille pragmatiste », il s'agit de ne pas les confondre, notamment dans leur rapport à l'institution (Point 2018a).

C. Développer des habitudes démocratiques

A quoi ressemblerait alors cette « formation citoyenne » mise en œuvre par cette « pédagogie démocratique » institutionnelle ? Ici, en suivant John Dewey, nous faisons l'hypothèse que cette transformation de l'individu mise sur la formation des habitudes. On cherche à développer des habitudes, au sein des individus et des institutions, permettant une réflexivité instituante créatrice. C'est celle-ci qui permettra la transformation démocratique souhaitée *in fine*. La pédagogie de Dewey n'est donc ni une colonisation des institutions, ni une domestication de l'individu par ces dernières, mais elle est un processus pour rétablir une plus grande continuité entre l'individu et ses institutions.

En ceci, l'influence du professeur, évoquée ci-dessus, n'est pas pour John Dewey un fait relativement vague et anodin. Au contraire, une part conséquente des travaux pédagogiques antérieurs à *Democracy and Education* est une injonction faite aux professeurs de prendre conscience de cette influence et des possibilités politiques de celle-ci. C'est en ce sens qu'il faut entendre cette formation du « caractère » social de l'étudiant (Dewey 1901, 307–8). Il s'agit ici d'utiliser l'influence qu'a le professeur sur la personnalité de l'élève pour l'orienter vers la normativité démocratique afin que l'élève se questionne sur « les organes institutionnels », les « attitudes morales », les « méthodes » souhaitables ou à éviter. Ainsi comprise, la formation des individus n'est pas l'apprentissage de comportements, de simples gestes de savoir-vivre, ni non plus simplement de valeurs ou de grands principes, mais se centre sur les habitudes des étudiants. La formation est pensée ici comme une construction d'habitudes nouvelles chez l'étudiant. Celles-ci seront ce qui permettra à l'individu de réagir, de s'adapter et en même temps d'adapter les nouvelles situations rencontrées (Dewey 1929g, 29–30).

Cette volonté de former des habitudes démocratiques chez les individus, si elle est cohérente avec l'idée même de fonctionnalisme des institutions, fait en sorte que les institutions ont des fonctions au sens où elles sont le lieu d'organisation d'habitudes collectives. Cette idée nous amène à répondre à la question suivante : comment forme-t-on des habitudes chez un individu ?

Dans la théorie de John Dewey, c'est l'individu qui est le juge des institutions et qui pourra dire quelles sont les habitudes qui sont souhaitables ou détestables. La relation que notre auteur formule entre la résolution des problèmes du public et l'épanouissement personnel des individus justifie également cette place centrale qu'occupent les individus au sein de la

normativité des institutions. Cette relation trouve davantage sa justification dans les travaux psychologiques de John Dewey que nous ne pouvons développer dans ce travail faute de place, mais nous pouvons néanmoins l'énoncer simplement. La résolution d'un problème pour un individu n'a un intérêt qu'au sens où il permet un développement de la personnalité de l'individu. Bien que toute résolution de problème permette un développement de l'individu, nous hiérarchisons naturellement les problèmes que nous rencontrons suivant l'intensité de développement que leur résolution apporterait. Plus ce degré est fort et plus l'individu se sentira libre grâce à cette résolution. Ainsi, les institutions trouvant grâce à ses yeux seront celles qui le rendront le plus libre possible. C'est-à-dire qu'elles ont pour objectif de participer au développement de l'individu. C'est pourquoi notre auteur déclare dans un texte de 1922 :

En repensant cette question à la lumière de la montée des États totalitaires, je suis amené à souligner l'idée que seules l'initiative volontaire et la coopération volontaire des individus peuvent produire des institutions sociales qui protégeront les libertés nécessaires au développement d'une véritable individualité (Dewey 1939f, 91-92).

Ici, John Dewey dénonce le manque de liberté que les institutions totalitaires produisent sciemment (par la contrainte et la destruction de toute individualité), en dirigeant leur normativité institutionnelle à l'opposé de celle des institutions démocratiques (promouvant l'initiative et la coopération volontaire). Cependant, ces institutions, qu'elles soient totalitaires ou démocratiques, concentrent, selon John Dewey, leur normativité sur leur capacité à modifier les habitudes humaines. Toutefois, les institutions des États totalitaires usent de cette même normativité pour appauvrir le développement humain au maximum, tandis que les institutions démocratiques, à l'inverse, favorisent ce développement. Développement qui est le résultat d'un problème résolu, c'est-à-dire que l'institution a favorisé une expérience chez l'individu qui lui a permis de dépasser la situation problématique dans laquelle il se trouvait. Si nous reprenons l'exemple de l'école, sa valeur se mesurera par rapport aux expériences qu'elle rend possibles aux élèves pour qu'ils puissent se développer et passer d'une situation d'ignorance à une situation de maîtrise des compétences leur permettant d'évoluer plus tard, hors du système scolaire. Ce critère est explicité par John Dewey :

Si l'humanité a fait des progrès en réalisant que la valeur ultime de chaque institution est son effet éminemment humain - son effet sur l'expérience consciente - nous pouvons bien croire que cette leçon a été tirée en grande partie des rapports avec les jeunes (Dewey 1916b, 10).

Nous pouvons donc finalement nommer le critère de normativité des institutions selon John Dewey ; c'est leur capacité pédagogique qui forme l'axiologie des institutions. Les individus rejettent alors les institutions qui empêchent leur développement, car la

pauvreté des expériences qu'elles leur feront vivre les empêchera de s'enrichir personnellement. En revanche, ils chercheront à créer ou à faire évoluer des institutions pour qu'elles soient plus attentives envers le public et pour qu'elles aient une meilleure capacité à les rendre conscients de leurs problèmes et des moyens de les résoudre. La qualité des institutions dépend donc de leur capacité à produire collectivement une réflexivité sur leur communauté. De là vient la nécessité du caractère inclusif de la normativité démocratique. Ce caractère inclusif est souvent ce qu'ont retenu à notre époque de la philosophie de John Dewey les grandes institutions de promotion de l'éducation. Notamment la World Bank dirigée actuellement par Jim Yong Kim qui la cite comme référence dans la citation suivante tirée de son rapport sur l'éducation en 2018 :

L'éducation construit le capital humain, ce qui se traduit par la croissance économique. Si les améliorations sont plus rapides parmi les personnes défavorisées, la croissance supplémentaire permettra de réduire la pauvreté, de diminuer les inégalités et de promouvoir la mobilité sociale. Par son effet sur l'action civique - c'est-à-dire sur les niveaux élevés d'engagement politique, de confiance et de tolérance - l'éducation peut créer les éléments de base d'institutions plus inclusives (Weltbank 2018, 41).

De plus, la capacité pédagogique des institutions démocratiques peut aussi être vue comme la relation fondamentale que John Dewey opère entre éducation et politique. En effet, la formation des habitudes cohérente à la normativité démocratique est au cœur même du projet d'éducation de ce dernier : « Car l'éducation est elle-même un processus qui consiste à découvrir quelles valeurs valent la peine d'être poursuivies et doivent être poursuivies en tant qu'objectifs » (Dewey 1929g, 38). On remarquera que dans cette citation les notions des « valeurs » et des « objectifs » sont toutes les deux relatives au processus éducatif. Cette relativité, appliquée à la pensée pragmatiste de l'adaptation, signifie aussi une flexibilité des habitudes à transmettre. Si les habitudes transmises sont trop « rigides » cela rendra l'étudiant incapable d'adapter sa réflexion, et notamment celle à l'œuvre dans le domaine politique. Or, c'est cette dernière est ce qui rend possible la démarche d'enquête pouvant mener à adopter de nouvelles habitudes collectives, donc, en bout de course de nouvelles institutions.

Un tableau des conséquences politiques de cette flexibilité des habitudes transmise par l'éducation démocratique suit. Cette schématisation de la pédagogie démocratique institutionnelle montre comment se réalise le travail sur les habitudes (individuelles ou collectives) par les normes démocratiques :

Tableau 1 : Les habitudes démocratiques, de la formation à l'institution.

Habitudes Normes	Formation : Habitudes individuelles	Institution : Habitudes collectives
Expérimentalisme	Habitue de valoriser la curiosité et la confrontation de la théorie à des cas pratiques pour le processus d'apprentissage	Avoir une préférence pour les modèles d'interaction horizontaux, peer-to-peers et symétriques permettant des expériences politiques concrètes.
Perfectionnisme mélioratif	Habitue de considérer possible de s'améliorer dans n'importe quel domaine par la confrontation raisonnée à des difficultés	Associer la dimension fonctionnelle de la résolution de problèmes avec la dimension créatrice de l'autoréalisation des individus.
Primat de la méthode de l'enquête	Habitue de ne pas agir sur la base d'une impulsion ou d'une considération a priori	Promouvoir une participation égale aux pratiques d'enquête, à la formation des hypothèses à la prise de décisions et au suivi de celles-ci.
Epistémologie environnementaliste	Habitue de considérer la délibération comme moyen efficace de résoudre des problèmes.	Intégrer tous les participants ou bénéficiaires de l'institution aux pratiques sociales et à leurs évolutions pour une inclusion progressive.
Richesse du pluralisme	Habitue de voir en la diversité un atout et un bien indispensable à son propre bonheur.	Favoriser le développement des relations de coopération qui reconnaissent la réalité positive de l'interdépendance

Conclusion

Au début de ce deuxième chapitre, notre problème était le suivant : comment la théorie normative du projet démocratique pragmatiste s'intègre à une théorie des institutions et peut l'orienter dans une véritable direction politique ? Ou pour le dire autrement, de quelles institutions le pragmatisme de John Dewey a besoin pour réaliser son idée de la démocratie et faire d'elle un véritable projet politico-éducatif ?

Ce problème naissait d'un souci de cohérence interne de la philosophie pragmatiste. Il n'est pas évident à la première lecture des écrits de John Dewey d'avoir une vision d'ensemble structurée de ce qu'est pour lui la démocratie. Et ce d'autant plus que cette notion appartient pour lui autant au champ de l'éducation, que de la politique ou encore de l'histoire, et de plus elle varie au fur et à mesure des années et des évolutions de sa pensée. Aussi l'objectif le plus évident de ce chapitre était de clarifier et de structurer cet ensemble de réflexions avant de poursuivre notre recherche sur l'université.

Rapidement, il nous est apparu que la littérature scientifique sur le pragmatisme avait un angle mort : celui de l'application du concept général de démocratie au sein d'une théorie des institutions. Si l'injonction démocratique de John Dewey est un appel au bien commun, et si on veut réduire cette injonction à un idéal vague, alors il faudrait l'interroger au regard des institutions. Celles-ci nous importent pour notre étude, car non seulement l'université est une institution mais, de façon générale, les institutions sont véritablement la réalité au centre de la pensée pragmatiste. Lorsque celle-ci pense les problèmes politiques ou éducatifs, elle ne se concentre pas tant sur les individus ou, à l'inverse, sur des grands systèmes, mais sur des institutions créant des relations intermédiaires entre la réalité individuelle et la réalité collective. Et c'est pourquoi, après l'exposition (générale mais limitée pour les besoins de l'étude) de la normativité démocratique, nous avons cherché à la spécifier pour les institutions, puis plus particulièrement au sein de l'institution universitaire elle-même.

Nous sommes alors parvenus à l'idée que les institutions ont en partie l'objectif de former les individus à se rendre capables de désertir certaines institutions pour en construire d'autres si la situation en présente le besoin (et si les anciennes institutions sont devenues trop rigides et ont perdu leur capacité à s'adapter). Cela correspond au projet de reconstruction de John Dewey : faire un tri intelligent des éléments du passé à chaque

instant du présent en vue du futur à venir¹⁰⁵. Ici le faillibilisme de l'enquête (qui enrichit la mémoire des hypothèses testées de façon cumulative) doit s'équilibrer avec la création de l'expérimentation (qui apporte de nouvelles souplesses là où la rigidité des solutions déjà éprouvées menace), pour les individus comme pour les institutions. Ce que nous nommons démocratie est bien ce processus intelligent de construction de relations entre individus qui leur permet de s'épanouir et de vivre ensemble. Ce processus, toujours imparfait, toujours à construire est peut-être le produit le plus estimable et indispensable de la culture humaine et il est clair pour John Dewey que nos institutions sont les garantes de celui-ci. Cette esquisse de la théorie normative des institutions nous semble ainsi adéquate pour penser l'institution universitaire.

Maintenant qu'il est clair que l'on ne peut pas dissocier la double transformation de l'institution et de l'individu par un processus éducatif démocratique, nous pouvons sereinement nous interroger sur l'idée d'une université pragmatiste au sens d'une institution démocratique. Le chapitre suivant sera donc logiquement consacré à l'application de cette normativité démocratique à chacune des fonctions de l'institution universitaire vues dans le chapitre précédent.

¹⁰⁵ C'est ainsi que nous comprenons le sens de cette citation de John Dewey : « La démocratie sociale équivaut [...] à l'établissement d'un héritage commun, d'un travail commun, d'un destin commun. » (Dewey 1901, 310).

Introduction

Ce troisième et dernier chapitre de notre première partie affronte une question essentielle aux yeux de John Dewey : *comment construire des institutions qui forment les citoyens à la transformation de leurs institutions ?* Ou, pour le dire autrement, la conception pragmatiste de l'institution est un pari sur l'intelligence collective des humains capable d'améliorer mutuellement leurs conditions sociales d'existence. Ce pari s'illustre dans le passage d'un premier niveau de complexité à un second, plus complexe, qui bouleverse la conception « classique » de l'institution.

Traditionnellement¹⁰⁶, l'institution est pensée comme productrice de lois ayant pour but de diminuer le chaos des relations humaines. Mais ce chaos-là est pensé de façon déterministe. Prenons la métaphore suivante : les lois météorologiques tentent de prédire au plus près la température, le vent, etc. qu'il fera demain, malgré la grande diversité des conditions initiales en présence. L'institution devrait de la même façon développer sa science politique pour édicter des lois permettant de prévoir et prévenir les actes des individus dont elle a la charge, et ce malgré la diversité des comportements humains guidant leurs actions. Dans ce cas, l'institution est alors pensée comme un rempart de l'enceinte civilisationnelle contre la barbarie, les bords protecteurs du fleuve tumultueux, le cadre dans lequel le jeu est sécurisé, etc. Les *Lois* des institutions devient un moyen de réduire l'imprévisibilité du chaos, à condition que ces lois soient construites à partir d'un domaine extérieur à la société, pur et stable, non-chaotique, pour être efficace. Pour cette pureté, les fondamentalismes divers seront souvent appelés à la rescousse, et la pédagogie de ces institutions est, ultimement, répressive contre ceux qui enfreignent les *Lois* plutôt qu'une interrogation des *Lois* elle-mêmes.

Mais pour la philosophie pragmatiste, l'institution doit répondre à un niveau supérieur de chaos au sens où celui-ci est interactif avec la façon dont on l'appréhende. Comme le marché financier, les observations au niveau quantique ou la mode, le chaos des relations humaines au sein d'une démocratie va réagir en réponse à la manière dont

¹⁰⁶ On se référera ici aux analyses de David Held au sujet des conceptions républicaines et démocratiques « protectives » qui feront écho à cette idée d'institution gardienne de lois protégeant les hommes de leurs propres dérives (Held 2006, 67–90). De la même façon (Dewey 1927b, 166–69).

les institutions vont essayer de le canaliser. C'est-à-dire que l'observation et donc la prédiction influent sur le processus du phénomène étudié. Plus cette influence sera conscientisée et réfléchie, plus cette observation sera dite « intelligente » et en prise directe avec le chaos du processus en cours. Ainsi, ce processus va influencer à son tour les institutions en les déplaçant de leur production de lois habituelles. Les institutions prenant en compte ce chaos doublement complexe acceptent l'interaction et donc l'influence mutuelle des individus et des institutions, et peuvent se qualifier de « démocratique » au sens où elles cherchent des outils épistémiques pour construire un certain contrôle de cette interaction. Or, c'est parce qu'elles font le pari de l'intelligence par rapport aux *Lois* qu'elles paraissent bien plus fragiles et mouvantes aux yeux des penseurs du premier niveau de chaos.

Par conséquent, pour rendre compte de ce pari d'une transformation intelligente des institutions et des individus par leur interaction, nous nous proposons d'étudier les trois fonctions de l'université orientées par ce pari qu'est le projet politico-éducatif démocratique de John Dewey. Dans un premier temps, nous étudierons la première fonction du processus éducatif de l'université, c'est-à-dire la transmission d'une culture. Nous verrons à la fois pourquoi cette fonction doit permettre une diffusion démocratique du savoir par l'université et comment elle peut y parvenir au moyen d'une pédagogie exigeante. Puis, c'est la deuxième fonction de l'université qui retiendra notre attention, avec la question suivante : comment former des citoyens de façon à promouvoir l'intelligence collective nécessaire à la transformation des institutions ? C'est ainsi le problème de la distribution sociale des connaissances que nous affronterons ici : que faut-il « donner », à qui, en termes de connaissance, pour réaliser le projet pragmatiste ? Enfin, après la diffusion et la distribution de la connaissance, c'est sa production que nous interrogerons : de quelle recherche avons-nous besoin à l'université en vue du processus éducatif complexe que nous conférons à cette dernière ? Nous espérons, par l'étude de ces trois fonctions, rendre compte de l'opérationnalisation pour l'université de la nouvelle conception de l'institution que le pragmatisme construit.

1.3.1. Diffusion démocratique du savoir à l'université : le besoin d'une pédagogie exigeante

Intéressons-nous maintenant à l'application de la normativité démocratique à la première fonction de l'université : la transmission du savoir au public étudiant. Au sujet de cette fonction, si ancienne pour l'université, mille questions semblent se poser immédiatement : quelles connaissances faut-il transmettre ? Comment choisir ? De quelle façon l'enseignement doit-il effectuer cette transmission de connaissances ? A quel public ? En vue de produire quelle culture ? L'ensemble de ces questions traduit en réalité la complexité du choix des connaissances à transmettre. Cette complexité, John Dewey ne la refuse pas, au contraire, il en atteste la croissante réalité : « le problème de la nature des connaissances à transmettre a été immensément compliqué par la croissance même des connaissances » (1937b, 227).

Mais cette question sollicite l'ensemble de la normativité démocratique pour John Dewey, et non pas uniquement une attitude scientifique vis-à-vis d'un savoir, car cette transmission du savoir par l'université est autant une question épistémique que sociale (dimension réflexive et coopérative de la normativité pragmatiste). Elle est sociale, car la transmission est un partage d'hommes à hommes, et donc nécessite en partie une réflexion pédagogique sur la qualité de ce partage. Cette dimension pédagogique est centrale pour l'université et John Dewey reproche à certains universitaires de la négliger (1938e, 345–46). Cette continuité entre les valeurs et la pédagogie est une des richesses de la normativité démocratique pragmatiste. Les questions épistémiques, politiques et pédagogiques s'entrecroisent et participent les unes des autres pour enrichir le projet général de l'éducation démocratique.

Mais, plus précisément, il faut également comprendre que la relation pédagogique ne s'enferme pas dans une relation individuelle et privée. Au contraire, c'est à partir de la dimension pédagogique de la transmission de la connaissance que la dimension politique de cette fonction apparaît pour l'université. La transmission d'une connaissance pour John Dewey se réalise toujours dans une direction individuelle et collective. La production d'intelligence que l'enseignant recherche dans la réalisation de cette fonction n'est pas qu'individuelle, mais aussi collective. Ainsi, force est de constater que le problème de la transmission de la connaissance par l'université en vue d'une intelligence est éminemment politique.

Le travail [business] de l'enseignant est de produire un niveau élevé d'intelligence dans la communauté, et l'objectif du système public scolaire est de faire en sorte que le plus grand nombre possible de personnes possèdent cette intelligence. La compétence, la capacité d'agir avec sagesse et efficacité dans une grande variété d'occupations et de situations, est un signe et un critère du degré de civilisation qu'une société a atteint. C'est l'affaire des enseignants d'aider à produire les nombreux types de compétences nécessaires dans la vie contemporaine (Dewey 1935k, 159).

Pour comprendre comment cette transmission se réalise dans le cadre de la normativité démocratique pragmatiste au sein de l'université, reprenons les cinq critères de cette normativité vus précédemment. Voyons, un à un, comment ces « principes fonctionnels et normatifs » se réalisent dans leurs grandes lignes lorsque nous les appliquons aux institutions universitaires. Précisons, encore une fois, que nous ne pouvons prétendre ici à l'exhaustivité par cette opérationnalisation de ces principes, mais nous espérons toutefois « donner à voir » ce que concrètement signifie le projet démocratique sur le terrain des universités.

A. L'expérimentalisme

Sans revenir sur la relation privilégiée de l'éducation à l'expérience, demandons-nous quelles directions l'université peut-elle promouvoir si l'on tente d'appliquer l'idée suivante de John Dewey : « L'idéal de la croissance se traduit par la conception que l'éducation est une réorganisation ou une reconstruction constante de l'expérience » (1916b, 82).

La première idée claire qui se dégage de cet appel à l'expérience est que les étudiants de l'université doivent acquérir un savoir grâce à une transmission de connaissance « expérientielle ». C'est-à-dire que la transmission de connaissance doit se réaliser au moyen d'une expérience personnelle. Pour ce faire, l'étudiant doit être acteur de son enseignement et se servir des connaissances, ou « informations », transmises pour expérimenter quelque chose. Le résultat de l'expérience peut être la réalisation d'un discours, d'un mouvement, la construction d'une théorie, d'une maquette ou encore la coordination d'une équipe ou d'une lecture, mais dans tous les cas, cette expérience doit être personnelle (Dewey 1938g, 284).

Cet appel à l'expérience comme « educational instrument » (Dewey 1937g, 580) est également l'expression de l'attitude scientifique que John Dewey prône pour l'enseignement, qu'il soit primaire, secondaire ou universitaire. En effet, l'expérience en

tant qu'elle permet une attitude scientifique par son exigence d'observation et de réflexion, aborde toutes les disciplines selon un angle « scientifique »¹⁰⁷. Un professeur d'université enseignant la littérature peut tout à fait adopter cette démarche par l'expérience de la lecture d'un texte par l'étudiant. Dans ce cas, on observera la construction du texte, les émotions produites par celui-ci, on étudiera les intentions de l'auteur, ses outils, etc. Cette démarche associe donc étroitement l'expérience et l'intelligence scientifique.

La pleine victoire ne sera pas remportée tant que tous les sujets et toutes les leçons n'auront pas été enseignés en relation avec leur incidence sur la création et la croissance du type de pouvoir d'observation, d'enquête, de réflexion et d'essai qui sont au cœur de l'intelligence scientifique. La philosophie expérimentale ne fait qu'un avec l'esprit authentique d'une attitude scientifique dans l'effort d'obtenir pour la méthode scientifique cette place centrale dans l'éducation (Dewey 1938g, 284–85).

De plus, si cette expérience doit être personnelle, cela nécessite de penser la transmission de la connaissance à l'université selon un autre regard que celui de la priorité de la conformité à un idéal cognitif ou dogmatique. C'est-à-dire que l'objectif de l'enseignant lors de la transmission d'une connaissance ne doit pas se mesurer à un idéal de connaissance que l'enseignant conçoit ou à partir d'un idéal type d'étudiant, mais plutôt se réaliser à la mesure des étudiants qu'il a en face de lui. C'est la capacité moyenne d'expérimentation de ses étudiants qui doit fixer le point de départ de la progression de la transmission de connaissance à l'université : « Les jeunes, cependant, doivent trouver leur chemin et se sentir chez eux dans un monde complexe, et pour ce faire, ils doivent apprendre par l'expérimentation de leurs propres pouvoirs et l'utilisation de ceux-ci » (Dewey 1937i, 238).

Cette injonction paraît assez abstraite tant que les universités ne s'organiseront pas assez pédagogiquement pour mesurer les expériences des étudiants. « Quelles sont les expériences que mon cours produit auprès des étudiants ? » est une question dont le corollaire pédagogique est la disposition d'outils pour produire, mesurer et évaluer ces expériences. C'est pourquoi selon John Dewey les cours et les programmes universitaires doivent disposer de davantage d'outils, de matériaux, d'objets pour développer ces expériences (Dewey 1937i, 241).

Ainsi, l'appel à l'expérimentation est un bouleversement de la pédagogie universitaire pour John Dewey. Ce que James appelait « genuine option » (William 1896,

¹⁰⁷ Pour aller plus loin sur la nécessité de l'interdisciplinarité dirigée par l'attitude scientifique selon John Dewey, on se référera au chapitre XVIII « Les valeurs éducatives » de *Democracy and Education*, et particulièrement la deuxième sous-partie.

14), c'est-à-dire un problème *vivant* [« living », « vital needs » (p.50)], *forcé* [« forced », « critical occasions » (p.51)] et *capital* [« momentous », « coercive sensible evidence » (p.51)] dans la *The Will to Believe*, permet d'illustrer ce que John Dewey cherche à reproduire au chapitre 16 de *Democracy and Education* (p.297). A cet endroit, il cherche à montrer comment un cours d'histoire ou de géographie peut augmenter la signification du monde de l'étudiant à partir du moment où le matériel pédagogique du cours permet à ce dernier d'expérimenter « authentiquement » telle ou telle situation. L'enseignant doit chercher à créer une « vital experience » (Dewey 1916b, 216) et non à lui superposer des informations en présentant l'histoire de la colonisation américaine, le développement économique d'une ville à partir de l'industrialisation, etc.

Mais en dehors de ces applications pratiques de l'expérimentalisme, il faut toujours rappeler qu'il s'agit d'un principe fonctionnel général à l'ensemble de l'enseignement et qui ne se réduit pas à des techniques d'apprentissage. C'est-à-dire que le contenu transmis, l'information transmise, doit lui aussi être expérimental au sens où il est le produit de l'expérience et non d'une doctrine dogmatique. C'est pour cette raison que John Dewey va insister pour que la formation des enseignants dans les « normal school » soit expérimentale au sens où, *primo*, elle apporte des techniques pédagogiques pour faire vivre des expériences aux étudiants mais, *secundo*, que son contenu théorique soit lui aussi produit et vérifié par des expériences scientifiques (Dewey 1896b, 288).

B. Le perfectionnisme mélioratif

Comment l'université peut-elle, par sa fonction de transmission des savoirs, contribuer au perfectionnisme mélioratif de la normativité démocratique ? Cette question se pose logiquement à la suite de notre développement sur l'importance de l'expérimentalisme à l'université car le perfectionnisme mélioratif de John Dewey s'appuie sur l'expérience des acteurs de l'université. Cette idée, bien qu'elle s'exprime tardivement dans son ouvrage *Democracy and Education*, a une place centrale au chapitre 18 concernant les valeurs éducatives : « il faut garder à l'esprit que l'intention fondamentale est (...) d'élargir et d'enrichir le champ de l'expérience, et de maintenir alerte et efficace l'intérêt pour le progrès intellectuel » (1916b, 242).

L'université doit pour John Dewey donner envie d'apprendre encore et encore. Le premier échec de celle-ci apparaît lorsque les étudiants sortent écoeürés de leur

apprentissage universitaire et les professeurs dégoûtés de l'activité d'enseignement. Au contraire, c'est par une attention soutenue à la qualité des expériences vécues au sein de l'université que celle-ci pourra devenir un lieu où le désir de s'enrichir intellectuellement sera possible¹⁰⁸. Il ne s'agit donc pas simplement de faire « plaisir » aux étudiants ou aux professeurs, mais de chercher, par la transmission du savoir, un enrichissement des acteurs (Dewey 1916b, 250).

Comment appliquer cette responsabilité à l'université ? Le choix des connaissances à transmettre importe, mais autant que la manière d'enseigner. Si le contenu ou la forme de l'enseignement ne permet à l'étudiant que d'avoir un « gain » de son expérience à la fin de ses études, ou bien uniquement sur le moment même (en rendant le cours agréable par exemple), c'est un échec aux yeux de John Dewey, car les deux conditions de la continuité de l'amélioration de l'expérience ne sont pas respectées. Ces deux conditions sont l'intérêt personnel et l'intérêt collectif de l'expérience. Ces deux conditions ne sont pas un choix gratuit pour cet auteur, mais elles correspondent à une exigence de concilier les deux directions de l'éducation que sont l'amélioration de l'individu et celle de la société. Ou, pour le dire autrement, le caractère mélioratif de l'expérience d'apprendre n'est possible que si on la conçoit en cherchant un profit à la fois individuel et collectif (Dewey 1937i, 242).

C'est au nom de la démocratie que l'université doit chercher à révéler des talents individuels et des carrières enrichissantes pour la société. Sans rentrer dans une définition exhaustive du bonheur pour John Dewey, celui-ci peut être schématiquement conçu comme la capacité sans cesse renouvelée d'enrichir son expérience. On comprend alors que l'université doit chercher à créer une temporalité d'apprentissage où l'étudiant et les professeurs seront heureux en ce sens. Il convient donc d'éliminer de l'institution tout ce qui nuirait à ce bonheur, ou en avoir au moins le souci. John Dewey se fait ici le promoteur précurseur de la pédagogie « bienveillante » qui émergera par *l'éthique du care* à la fin du XX^{ème} siècle¹⁰⁹. Cette bienveillance est pour lui indissociable de son enseignement (Dewey 1938h, 346).

Mais la sympathie pour la croissance de celui qui apprend doit ici être entendue au sens d'une responsabilité (celle vue précédemment) davantage qu'un simple

¹⁰⁸ Ou pour reprendre une expression de John Dewey, il s'agit de faire de l'université un lieu où « le savoir acquis doit être le combustible qui entretient la chaleur de l'intérêt » (Dewey 1934e, 499).

¹⁰⁹ Sur ce point, on pourra lire les travaux de Nel Noddings qui étudie les relations entre la philosophie de l'éducation de John Dewey et l'éthique de la sollicitude en les jugeant « compatibles » (Noddings 1995, 164).

« avantage » personnel. En effet, la bienveillance de John Dewey, c'est-à-dire son attention à l'enrichissement expérientiel de l'étudiant, n'est pas un simple ajout à la qualité pédagogique de son travail d'enseignement. Au contraire, cette attention à cette norme de perfectionnisme mélioratif est pour lui un élément indispensable de la foi démocratique. C'est au nom de la démocratie qu'il promeut la bienveillance, car elle permettra potentiellement de former des citoyens permettant de surmonter les conflits futurs de la société. Cette idée est au cœur de son fameux discours *I Believe* où il énonce les lignes de force éthique et politique de sa philosophie :

Mais je suis convaincu que le moyen ultime de sortir de l'impasse sociale actuelle réside dans le mouvement que ces associations sont en train d'initier. Les personnes qui n'ont pas perdu confiance en elles-mêmes et en d'autres personnes s'associeront de plus en plus à ces groupes. Tôt ou tard, ils construiront la voie pour sortir de la confusion et des conflits actuels (Dewey 1939f, 97).

La tâche du perfectionnisme mélioratif n'est donc pas réservée à l'institution universitaire mais à toutes les associations humaines. Ce qui signifie que l'université doit participer à cela. Une formation aux enseignants est-elle nécessaire pour cela ? Et quelle forme prendrait cette formation ? Pour l'instant ces questions restent ouvertes.

C. Le primat de la méthode de l'enquête

Pour étudier l'application du primat de la méthode de l'enquête au sein de l'université, il nous faudra étudier deux lignes d'interrogation. Tout d'abord, celle des conditions de son application positive ainsi que, deuxièmement, les raisons de l'importance de cette application pour l'université. Dans le premier cas, nous nous demanderons comment opérationnaliser l'enquête au sein de la première fonction de l'université, et dans le second cas nous essayerons de déterminer la responsabilité à laquelle renvoie cette opérationnalisation.

Comment transmettre un savoir à partir de la méthode de l'enquête ? Tous les savoirs universitaires s'y prêtent-ils ? A cette question, John Dewey répond que non seulement toutes les disciplines académiques s'y prêtent (même la poésie¹¹⁰) mais qu'il

¹¹⁰ Sur ce point, on rappellera le chapitre 18 de *Democracy and Education*, et particulièrement la deuxième sous-section « The Valuation of Studies ».

s'agit d'un « geste » naturel pour tous les individus, scientifiques ou non¹¹¹. Celui-ci peut donc se déployer en une pluralité d'approches pour s'adapter à chaque domaine d'études et à chaque situation pédagogique. Il s'agit, en quelque sorte, pour tous les universitaires, d'adopter une nouvelle pédagogie, plus adéquate avec la démarche scientifique de l'enquête. Il s'agit d'une pédagogie par problématisation : « le but du travail est de former l'enfant à l'initiative et à l'autonomie, de lui apprendre à penser droit en le faisant travailler sur ses propres problèmes » (Dewey J. et Dewey E. 1915, 281–82). Celle-ci est la plus adéquate pour que la connaissance transmise fasse sens pour l'étudiant, pour « Familiariser l'élève de façon directe avec un certain nombre de faits et de problèmes pour lui donner un ["feeling"] pour eux » (Dewey 1916b, 242).

Sans rentrer dans les débats actuels que connaît la pédagogie par problème (courant pédagogique s'inspirant de John Dewey, bien que lui-même ne le nommait pas encore ainsi), nous pouvons retenir l'idée qu'il s'agit d'enseigner la science non pas comme stock d'informations mais comme une méthode pour résoudre des problèmes communs. C'est donc davantage l'attitude de l'enquêteur face à un contenu qui relève de la scientificité voulue par John Dewey que le contenu lui-même. A ce titre, l'université doit orienter sa pédagogie par l'exposition des problèmes résolus et à résoudre pour l'humanité. L'enseignement a pour normativité, selon lui, de montrer aux étudiants les résultats positifs de l'humanité dans la résolution de problèmes communs. Sans nier les échecs historiques de cette coopération des enquêteurs ou des nations dans leurs recherches, ce primat de la méthode de l'enquête n'est pas seulement une attention sur le contenu mais surtout une supériorité pédagogique du « comportement humain collectif et coopératif » (Dewey 1944b, 258) vis-à-vis des autres moyens d'interactions collectives (comme la soumission ou la violence).

On notera également qu'il ne s'agit pas là d'une instrumentalisation abusive des connaissances universitaires car John Dewey nous prévient lui-même de la difficulté de cette méthode qui s'oppose à « l'utilité » des connaissances pour un usage immédiat excessif. « A quoi cela sert-il ? » est une question quotidienne de la part des étudiants, et le professeur a la responsabilité ici de faire comprendre à ses étudiants que plus le problème est complexe et plus cette « utilité » n'est pas immédiate ou identifiable facilement. Si le

¹¹¹ Cependant, et malgré cette affirmation de principe, il convient de rester prudent sur l'adéquation de toutes les connaissances à l'enquête, qu'il s'agisse de leur production ou de leur transmission. Est-ce que tous les savoirs peuvent se déployer en enquête ? Il est possible que la méthode de cette dernière soit plus adaptée à certaines disciplines plutôt qu'à d'autres, suivant leur structure épistémique particulière, mais cette hypothèse demande à être évaluée à l'aune d'études expérimentales sérieuses que nous ne pouvons mener ici.

lien entre éducation, science et méthode est primordial pour lui, cela ne nie pas la distance nécessaire entre les sciences fondamentales et l'application de ces sciences en fonction de la complexité de leurs objets. Ce point est exposé clairement en 1929 lorsqu'il réfléchit aux conditions d'une science de l'éducation au sein de l'institution universitaire :

[...] les recherches scientifiques sur les problèmes d'éducation doivent se poursuivre, pendant un temps considérable, dans l'éloignement relatif et le détachement de l'application directe, et pourquoi la pression pour démontrer une utilité immédiate dans l'administration et l'enseignement scolaires est dangereuse (Dewey 1929g, 11).

Une fois les conditions du primat de l'enquête au sein de l'enseignement universitaire étudiées, on peut se demander quelles en sont les raisons au regard de la normativité démocratique. En quoi, si l'on considère que la transmission est une fonction de l'université dirigée vers la double direction de l'individu et du collectif, l'enquête est-elle une nécessité démocratique ? Pour répondre à cette question, il faut rappeler que John Dewey fait également de l'enquête un outil politique. Celle-ci, appliquée à une échelle collective et au sein des institutions démocratiques permet d'établir les coordonnées d'une « planification sociale » que John Dewey souhaite (Point 2016). Mais cette planification sociale peut s'imposer par la force, et c'est pour cette raison que la maîtrise de l'enquête comme alternative à la violence sans intelligence est une nécessité pour notre auteur. Plus les individus maîtriseront la méthode de l'enquête grâce à leur éducation, plus cette planification sociale aura des chances d'être démocratique (Dewey 1938b, 307).

En effet, ce qui serait anti-démocratique serait au contraire de laisser la planification sociale et la politique en général se construire en dehors de cette méthode. John Dewey, au fur et à mesure que sa pensée évolue, insiste de plus en plus sur ce point. De plus, sa compréhension des événements historiques du début du XX^{ème} siècle semble ajouter à cette urgence de former à la méthode de l'enquête. C'est pourquoi il écrira en 1939 :

S'il est possible pour des personnes de voir leurs croyances se former sur la base de preuves, obtenues par une enquête systématique et compétente, rien ne peut être plus désastreux socialement que le fait que la grande majorité des personnes devraient les voir se former par habitude, accidents de circonstance, propagande, préjugés personnels et de classe (Dewey 1939b, 167).

Ainsi, former à l'enquête est une priorité pédagogique pour l'université en tant qu'elle est une nécessité démocratique. C'est au nom de la nécessité démocratique d'une intelligence sociale que les universités ont la responsabilité de développer l'outil de cette intelligence : la méthode de l'enquête. Ou pour le dire avec les mots de Stéphane Madelrieux : « Former l'intelligence sociale des enfants, en leur faisant acquérir conjointement l'attitude scientifique à l'enquête et la disposition démocratique à la libre coopération » (2016, 197).

D. L'épistémologie environnementaliste

Comment et pourquoi la pédagogie universitaire doit-elle adopter une épistémologie environnementaliste si elle veut promouvoir la démocratie au sein de l'université ? Cette question est rendue possible par les progrès de la psychologie interactionniste de l'Ecole de Chicago (Côté 2015). Mais sans revenir sur ce point, nous pouvons remarquer que l'apport de cette psychologie nous propose de penser « l'acte d'apprendre » en relation, en interaction avec un environnement dont la richesse dépend des matériaux, objets et moyens mis à la disposition du sujet. Cette idée eut un grand succès pour la pédagogie des écoles primaires aux Etats-Unis et lorsque John Dewey, dans son article « Qu'est-ce qu'apprendre » de 1937 le rappelle, cela n'est déjà plus une idée nouvelle. Par contre, ce sur quoi il insiste est la possibilité de réfléchir cet environnement et l'optimiser (1937e, 240).

En effet, si nous apprenons toujours au sein d'environnements, certains de ces environnements sont plus ou moins « performants » dans leur caractère éducatif. Par exemple, si l'étudiant se sent en danger financièrement pendant ses études, il ne prendra pas le risque de faire des études longues et sans débouché professionnel et se limitera donc dans ses possibilités d'apprentissage. On pourrait dire que l'université, comme tout lieu social, usine, rue ou marché, est déjà un lieu où les individus apprennent. Mais là où l'épistémologie environnementaliste nous interroge, c'est en nous demandant comment améliorer le facteur « d'éducabilité » de ce lieu ? A cette question, John Dewey ne nous propose pas d'isoler l'université comme environnement des autres environnements sociaux¹¹². A l'inverse, il s'agit de connecter l'environnement universitaire aux autres espaces d'apprentissages sociétaux, car c'est à ce prix que les problèmes de l'environnement universitaire pourront être partagés avec les autres membres de la société :

L'enseignement supérieur est aujourd'hui de toutes sortes ; la transmission de la culture de l'Ancien Monde n'est plus son but déterminant. La division autrefois nette entre l'école primaire et l'école supérieure n'existe plus. La question éducative du présent est de savoir comment reconstruire la structure éducative pour qu'elle développe des habitudes et des coutumes pertinentes au schéma actuel des relations sociales, avec ses interdépendances complexes et profondes entre les individus (Dewey 1937d, 231).

Créer un environnement universitaire à part des autres environnements sociaux entraîne un repli, presque identitaire, de l'université sur sa fonction de transmission de la culture du passé, ou, à l'inverse une projection dans le futur de savoir dans une société

¹¹² Par exemple, l'idée d'un Rabelais de créer une Thélème séparée du monde, ou d'un Hermann Hesse d'imaginer une université-royaume en une Castalie autarcique révèlent, par le geste de l'utopie littéraire, l'image d'une université séparée de la société (Macherey 2011).

idéalisée. Dans les deux cas, l'isolement de l'environnement crée une distance avec les problèmes du présent et une simplification idéaliste des rapports sociaux complexes réels. C'est pour cette raison que l'université idéale de John Dewey ne se matérialise sûrement pas en un campus séparé et loin de la société.

Toutefois, l'intérêt de l'épistémologie environnementaliste du pragmatisme pour la pédagogie universitaire ne se limite pas à ses considérations spatiales. Au contraire, il faut aussi se demander comment transmettre un savoir qui ait une signification pour les étudiants au sens où ce savoir serait en interaction avec l'environnement des étudiants ? Ici, c'est davantage la méthode de la transmission qui est interrogée, mais également le choix du curriculum. En effet, si on suit la logique environnementaliste, les savoirs enseignés à l'université doivent être choisis en fonction de l'environnement même de l'étudiant. Cela est déjà le cas en partie à l'époque de John Dewey, notamment dans l'enseignement professionnel supérieur, où l'on se renseigne sur les compétences de l'étudiant avant de l'affecter à tel ou tel apprentissage. Mais cela pose un problème de taille, comment faire en sorte que l'ensemble des savoirs universitaires soit en adéquation avec l'environnement de l'étudiant ? Pour certains de ces savoirs, comme « l'économie », la réponse de John Dewey semble évidente (1916b, 209). Son idée est que l'épistémologie environnementaliste serait la meilleure base épistémologique que pourrait avoir une pédagogie démocratique cherchant à augmenter la maîtrise des étudiants sur leur environnement. Ce point sera repris en 1934 lorsque John Dewey, réfléchissant à l'application de cette pédagogie démocratique, cherche à lutter contre « l'analphabétisme économique » qui diminue les individus dans leur maîtrise de l'environnement (1934, 183).

Ainsi l'épistémologie environnementaliste est un élément de la normativité démocratique qui fait de l'université un environnement se questionnant sur ses interactions avec les autres environnements sociaux et qui cherche à améliorer les interactions de ses étudiants avec ceux-ci.

E. La richesse du pluralisme.

Au regard de la richesse du pluralisme, comment l'université peut-elle être le lieu d'une défense et d'une promotion d'une pluralité d'expériences d'apprentissage, tout en étant en même temps un lieu qui crée des expériences communes ? Comment, en partant d'une pluralité des situations des étudiants, créer un « public » et un savoir commun qui seraient

« entre-vérifiables » d'un programme d'étude à un autre ? Ce problème est pour John Dewey celui d'associer le pluralisme ontologique cher à James mais de l'orienter vers une recherche d'un commun (Garreta 2007). C'est-à-dire de donner au pluralisme épistémique une dimension réflexive et coopérative grâce à la première fonction de l'université.

La richesse du pluralisme de l'université doit pour John Dewey éviter à la fois l'écueil d'une assimilation culturelle des étudiants en une seule identité, mais également de les laisser ignorants de leurs propres différences. L'université ne doit être le lieu d'aucune colonisation ou de conversion à une culture particulière. Au contraire : « Que chaque section ^{^culturelle^} maintienne ses traditions littéraires et artistiques distinctives qui me semblent les plus désirables, mais pour qu'elle puisse avoir le plus à contribuer aux autres » (Dewey 1915a)¹¹³. Ce qui signifie concrètement que cette université qu'il appelle de ses vœux ne cherchera pas à imposer un uniforme, une culture, une tradition aux étudiants, ni à créer des établissements spécifiques à certaines races, classes ou ethnies. Au contraire, il faut « mutualiser » les différences culturelles des étudiants pour créer de véritables interactions enrichissantes pour chaque étudiant. L'étudiant américain de John Dewey est celui qui est issu d'une pluralité de cultures et dont la nationalité est en constant mouvement (Dewey 1916b, 205–9).

Dans cette citation, cette « idée nationale » est à entendre dans un sens culturel mais non-déterminé antérieurement par quelque chose de fixe et d'immuable qui serait la « culture américaine » et auquel font appel les différents partisans du nationalisme de son époque. Le chapitre 7 de *Democracy and Education* montre bien cette distance que John Dewey prend avec le nationalisme. Dans ce chapitre, une solution contre ce nationalisme qui risque de réduire l'apport du pluralisme est formulée : « Nous avons résolu le problème en séparant complètement la nationalité de la citoyenneté » (1916b, 71).

En ce sens, l'université de John Dewey pourrait par exemple être une structure permettant un « compulsory educational service » (1916b, 186) semblable à un temps de service militaire national, mais où au lieu de se réduire à un apprentissage de l'effort et de l'obéissance, les immigrants pourraient y apprendre l'anglais. En tant que cette langue est considérée comme une langue d'intercommunication générale, permettant par la suite une participation citoyenne de cet immigrant. Mais derrière les questions techniques que soulève la relation entre nationalisme et pluralisme se cache un problème pédagogique

¹¹³ Les guillemets de cette citation indiquent que le terme « culturelle » a été ajouté par John Dewey lui-même dans sa lettre par insertion.

majeur pour notre auteur : pourquoi et comment transmettre un savoir valorisant le collectif et donnant une vision positive de l'interdépendance ? En effet, les individus sont devenus extrêmement dépendants les uns des autres par le phénomène de l'industrialisation, mais ils n'ont pas encore pris la mesure de cette interdépendance et ne peuvent donc faire émerger un projet commun en « créant une unité de pensée et de finalité » par un « effort collectif organisé » (Dewey 1937d, 228).

Ici, nous faisons l'hypothèse que pour cet auteur la richesse du pluralisme est un de ces moyens pour générer ces « buts communs » que cherche à créer la normativité démocratique. Et l'on notera également que pour lui ces questions sont à son époque empêchées et écartées non pas pour des raisons pédagogiques mais pour des raisons politiques. En 1935, lors de son discours prononcé à une émission de radio new-yorkaise, John Dewey s'en prend violemment aux classes dirigeantes du pays qui auraient empêché l'éducation de produire ce commun à partir des pluralités des étudiants dont la démocratie a besoin :

En fin de compte, la situation remonte à un manque de production suffisante d'intelligence, de compétence et de caractère. [...] Les études indispensables à la production des compétences et de l'intelligence dont la société a besoin ont été éliminées. [...] En d'autres termes, cela est dû à la dépression d'un côté et de l'autre au contrôle exercé par la petite classe qui représente la partie la plus parasitaire de la communauté et de la nation, ceux qui vivent du loyer, des intérêts et des dividendes (Dewey 1935k, 159–60).

A partir de ce constat, le rôle de l'université est une défense et promotion du pluralisme que ni les frais de scolarité, ni la culture académique ne devraient empêcher. Et pour ce faire, les enseignants de l'université doivent également, selon lui, adopter vigoureusement une posture de combat envers les classes dirigeantes qui nuisent à ce pluralisme : « S'allier avec leurs amis contre leur ennemi commun, la classe privilégiée, et dans cette alliance développer le caractère, les compétences et l'intelligence nécessaires pour faire d'un ordre social démocratique un fait » (Dewey 1935k, 161).

Par conséquent, l'organisation de l'université, pour mener à bien sa première fonction, doit se baser sur l'idée d'une « égalité des opportunités » (et non une égalité des chances) entre les étudiants « établir les conditions de base par lesquelles et grâce auxquelles chaque être humain pourrait devenir tout ce qu'il est capable de devenir. » (Dewey 1936f, 168). De plus, nous avons déjà évoqué, dans le second chapitre, l'importance de la diversité des points de vue pour l'épistémologie de l'enquête, ainsi que sa traduction pratique pour les sciences : l'interdisciplinarité. Mais on pourrait également rappeler que le pluralisme est un élément indispensable de la possibilité de délibération nécessaire à l'enquête sociale (Dewey 1939b, 4) et se demander comment

pédagogiquement valoriser cette attitude à délibérer ensemble. Il pourrait, par exemple s'agir de développer chez les étudiants une « *open-mindedness* » non relativiste (Dewey 1933a, 136) qui leur permettrait de se faire confiance pour travailler ensemble lors de travaux de groupe par exemple, sans craindre ce rapport au collectif.

Conclusion

Pour résumer, nous avons vu dans cette section comment la normativité démocratique de John Dewey pouvait guider la réflexion sur la question de la première fonction de l'université : la transmission des connaissances. Les cinq éléments de cette normativité peuvent devenir ainsi des principes fonctionnels et normatifs pour penser l'université idéale de John Dewey sur ce point-là. Mais cette fonction gagne à être pensée en parallèle avec les deux autres fonctions de l'université. C'est pourquoi il nous faut comprendre maintenant comment la normativité démocratique s'applique pour la seconde fonction de l'université : l'usage du savoir au sein de la formation des étudiants (c'est-à-dire les objectifs éthiques, professionnels et civiques de cette formation).

Mais auparavant, on peut remarquer que l'opérationnalisation des principes démocratiques à cette première fonction de l'université est étonnante à plus d'un titre. Tout d'abord, la cohérence de la normativité démocratique apparaît ici, dès lors que l'on fait de ses principes des outils pour penser un objet. Ce dernier est ici l'université idéale que l'on peut imaginer à partir des propositions de John Dewey. L'institution qui ressort de notre analyse se révèle extrêmement exigeante dans la réalisation de sa fonction de transmission. En effet, pour intégrer l'université au projet démocratique de John Dewey nous n'avons pas d'autre choix que de faire de la transmission de connaissance un principe éducatif complet qui ne peut se résumer à un échange d'informations. L'acte d'apprendre, tel que le pense le pragmatisme, est un geste fondamental à l'échelle de l'individu, mais également à celle de la société. C'est ce point que notre analyse a voulu, dans cette section, mettre en avant. Cette conception s'oppose donc à d'autres conceptions de l'apprentissage et *in fine* à d'autres conceptions des institutions en charge de celui-ci¹¹⁴.

L'idée même de communauté qu'est la démocratie fonctionne ici comme « educational principle and policy » et paramètre la fonction de transmission de

¹¹⁴ Par exemple, si l'on considère que l'apprentissage est principalement une opération de mémorisation et de gestion de l'information par un sujet passif, alors l'institution chargée de cette opération se définira par une fonction de transmission davantage passive où la transformation de l'individu apprenant, ou de la société dont l'individu fait partie, ne sera pas prise en compte dans les objectifs de cette institution.

l'université vers un objectif singulier mais indispensable pour les sociétés modernes. La perpétuation d'une tradition ou la conservation d'une culture ne peuvent plus être les objectifs de cette institution, ou en tout cas, pas dans leur sens historique. Ce qui change, c'est que l'ordre social ne tient plus par un travail de transmission-formation d'une petite élite naturelle, imposée ou sélectionnée, mais sur le pari de l'intégration maximale des individus à leur politique. Aussi, l'université doit se reconstruire en profondeur pour devenir un moyen pour réaliser ce pari et le transformer en projet. Pour penser cette reconstruction, John Dewey nous pose une question des plus complexes : « Voulez-vous être un être humain libre et autonome, en acceptant les responsabilités, les devoirs qui vont de pair avec cette position en tant que membre efficace de la société ? » (1938a, 294). Et c'est pour répondre à celle-ci, que nous avons présenté en premier cette fonction de transmission, car elle est ce qui rend possible la formulation de cette question auprès des deux autres fonctions.

1.3.2. « The uses of knowledge » : du problème de la distribution sociale du savoir à la promotion de l'intelligence collective

La lecture des textes politiques de John Dewey à notre époque produit un effet relativement constant ; nous sommes tous frappés par son optimisme envers la démocratie. Et c'est au nom de cet optimisme du début du XX^{ème} siècle, qui méconnaît la stratification adornienne des décennies suivantes, que bien souvent John Dewey est critiqué et rapproché des idéalistes utopistes. Dans cette section, nous souhaitons dépasser ces critiques et dévoiler ce qui est le cœur de cet optimiste déstabilisant. En effet, notre hypothèse ici est de dire que ce qui se trouve à la racine de la relation de confiance entre l'éducation et la démocratie, c'est la possibilité de transformer la distribution sociale de la connaissance grâce à l'éducation.

Il s'agit de dire que l'université, comme partie prenante de l'éducation des citoyens, a une deuxième fonction consistant à permettre aux étudiants de s'appropriier et d'user du savoir que les professeurs leur ont transmis. Ces « use of knowledge » (Dewey 1897e, 22) se définissent par l'acquisition de compétences pour que l'étudiant trouve sa place au sein de la société. Et cette « place » au sens le plus complet du terme signifie faire de lui une *personne* (capable de choix éthique), un *travailleur* (capable d'activités

professionnelles) et un *citoyen* (capable d'engagement civique). A ce titre, la formation universitaire doit rendre possible un usage du savoir, c'est-à-dire une acquisition de compétences répondant à ce triple objectif. Ainsi l'université a, par cette fonction, une responsabilité éthique, économique et politique vis-à-vis de ses étudiants et de la société.

Or, si ces paramètres (éthiques, économiques et civiques) délimitent ce que John Dewey entend mobiliser face au problème de la distribution sociale de la connaissance, alors comment formuler ce problème ? Ce questionnement nous paraît éminemment philosophique et abstrait. « Comment distribuer notre savoir pour améliorer nos habitudes de vivre ensemble ? » est une question qui nous échappe tant elle nous semble irrésolvable. C'est pourquoi les écrits de John Dewey nous semblent si optimistes et si « concrets ». Et particulièrement sur ce point, le ton employé par notre auteur se fait grave :

L'application de la science dans la vie pose bien un problème véritable et extrêmement sérieux, mais ce problème est pratique, et non théorique. Il concerne cette organisation économique et légale de la société qui a pour effet de donner à quelques-uns le monopole sur la connaissance qui règle l'activité, monopole qu'ils mettent au service d'intérêts privés et de classe, au lieu d'en faire usage dans une perspective générale et partagée (Dewey 1929e, 97).

On comprend alors pourquoi, pour lui, cette distribution sociale des connaissances n'est pas un invariant appartenant à une anthropologie déterminée mais une dimension indispensable du politique. Celle-ci n'est pas gravée dans le marbre mais doit être travaillée et relève d'un processus politique de longue durée. Cette durée et cette complexité éprouvent l'efficacité politique. Notre perte de confiance actuelle dans l'efficacité du politique accentue la difficulté d'approcher ce questionnement qui ne se résume pas à une « gestion » à court terme de l'éducation.

Ce problème de la distribution sociale de la connaissance sera donc au cœur de cette section. Il donnera lieu à deux questions dont les réponses forment des orientations socio-institutionnelles fortes pour l'université. Celui-ci se formule pour tout groupe social de la manière suivante : 1/ « Quels sont les besoins de formation de la société ? » et 2/ « Qui veut former l'université ? ». La première question donnera une orientation socio-institutionnelle démocratique à l'université en prônant un meilleur partage de l'intelligence. Et la deuxième question apportera une orientation supplémentaire en prônant une hospitalité scolaire (que l'on a déjà rencontrée avec la promotion du pluralisme dans la section précédente). Ainsi, dans la perspective du projet démocratique de John Dewey, les réponses à ces deux questions peuvent se reformuler par ces mots : « La société a besoin, pour le futur, de personnes éthiques, de travailleurs professionnels

et de citoyens engagés » (promotion du partage de l'intelligence) et « L'université doit former le plus grand nombre possible d'individus de sa société » (promotion de l'hospitalité scolaire). La raison de ces deux réponses relève d'un concept que nous aurons à cœur de définir avec précision, c'est l'idée du développement de la plus grande intelligence collective possible. Nous présenterons dans un premier temps le problème de la distribution sociale de la connaissance telle qu'il apparaît aux yeux de John Dewey. Puis à partir de ce problème, nous étudierons le concept d'intelligence collective qu'il mobilise aussi. Enfin, dans un dernier temps, nous verrons ce que ce concept et sa mobilisation politique impliquent pour l'université.

A. Le problème de la distribution sociale de la connaissance : l'hospitalité scolaire

Pour aborder le problème de la distribution sociale de la connaissance, il n'est pas inutile, dans un premier temps, de rappeler le fonctionnalisme de John Dewey au sujet de l'école. Celle-ci est, selon lui, « fondamentalement une institution érigée par la société pour accomplir un travail spécifique - pour exercer une certaine fonction spécifique dans le maintien de la vie et dans la promotion du bien-être de la société » (1897a, 57–58). Et bien que cette fonction ne soit pas la seule de l'éducation, et que l'éducation ne soit pas le seul moyen de cette distribution, il réitère en 1939 qu'elle en reste le premier, le principal et le plus réfléchi de ces moyens (Dewey 1938a, 296). Or, ce moyen n'est pas selon lui pleinement effectif à son époque (Dewey 1932e, 42).

Ne nous méprenons pas. Il ne s'agit pas ici d'une attribution d'un rôle purement politique à l'école, se comparant à la propagande. En effet, cette fonction est en réalité un point d'intersection de la pensée pédagogique et de la pensée politique de notre auteur. Là où Walter Lippmann voyait la communication scolaire¹¹⁵, c'est-à-dire l'enseignement civique, patriotique et moral des enseignants aux étudiants au sein du système national d'éducation comme un formidable outil de propagande (Steel 2017), John Dewey se refuse à cette attribution sommaire. Au contraire, ce rôle de distribution sociale des connaissances s'inscrit dans le développement de nature anthropologique de l'individu. Selon lui, c'est parce que « L'enfant est un tout organique, intellectuellement, socialement,

¹¹⁵ Cet intérêt pour la « communication scolaire » n'est pas propre à Walter Lippmann mais trouve son origine dans les recherches psychologiques behavioristes (John Watson) tournées vers l'applicabilité de la propagande (consentement populaire aux décisions politiques) et de la publicité (incitation à la consommation) (Ewen 1992, 89).

moralement et physiquement » (1897a, 58) que nous devons pédagogiquement et politiquement « prendre l'enfant comme un membre de la société au sens large et exiger tout ce qui est nécessaire pour permettre à l'enfant de reconnaître toutes ses relations sociales et de les réaliser » (p.58).

L'enfant qu'est l'élève et, plus encore, le jeune homme ou la jeune femme qu'est l'étudiant n'est pas seulement un électeur ou un sujet de droits d'un Etat. Ils sont également les membres d'une famille, d'un groupe social, qui seront ensuite responsables, ou en tout cas moteurs, de l'éducation des futurs membres de la société¹¹⁶. A ce titre, l'enseignant a en face de lui un citoyen, un travailleur et le membre d'un quartier particulier et d'une communauté. L'épistémologie démocratique de John Dewey ne se limitant pas à une forme juridique ou gouvernementale a pour corollaire la responsabilité de chacun de contribuer aux valeurs de sa société dans tous les pans de sa vie où se réalisent des interactions sociales. La démocratie ne s'arrête ni à la porte de la mairie ni à celle de l'école, mais entre également dans les foyers, à l'usine, dans les églises, etc.

Cela a pour conséquence de donner une dimension collective à l'enquête sociale dans un très grand nombre de situations sociales. Cette nécessité de la participation sociale se mesure donc à l'aune d'une distribution sociale de la connaissance d'une ampleur encore jamais inégalée dans l'histoire de l'humanité.

Le fait de demander aux autres ce qu'ils aimeraient, ce dont ils ont besoin, quelles sont leurs idées, représente un aspect essentiel de l'idée démocratique. [...] Il s'agit d'un sujet d'ordre éducatif du fait qu'il place sur nous, en tant que membres individuels d'une démocratie, la responsabilité de prendre en considération ce que nous voulons en tant qu'individus, quels sont nos besoins et nos difficultés (Dewey 1938a, 295).

La distribution sociale des connaissances que l'on ne peut réduire de façon trop simpliste à un ensemble de connaissances abstraites ou de compétences techniques est, dans l'esprit de John Dewey, une formation générale à la pratique de l'enquête. Mais pour la réaliser, l'idée démocratique a besoin de relais, de médiateurs, de lieux de partage de ce savoir-faire¹¹⁷. C'est à ce titre, qu'en 1938, l'éducation sera comparée à une « agence de distribution » :

¹¹⁶ Cette idée est déjà présente dans les écrits de John Dewey en 1927 : « Un bon citoyen trouve sa conduite en tant que membre d'un groupe politique enrichissant et épanouissant par sa participation à une vie familiale, industrielle, associative, scientifique et artistique » (1927b, 328).

¹¹⁷ Cela fait effectivement partie des « outils » nécessaires à la démocratie selon John Dewey : « La démocratie n'est possible qu'en raison d'un changement des conditions intellectuelles. Cela implique des outils pour obtenir la vérité en détail, et jour après jour, au fur et à mesure que nous avançons » (1899a, 267).

Qu'apporterait la puissante dynamo d'une gigantesque centrale électrique, s'il n'existait aucune ligne de distribution apportant le courant jusque dans les ateliers et les usines, et la lumière jusque dans les foyers ? [...] De sorte que l'école au sein d'une démocratie puisse contribuer, si elle reste fidèle à elle-même en tant qu'agence de distribution, à l'idée démocratique qui consiste à faire de la connaissance et de la compréhension, en bref de la capacité d'agir, l'un des aspects de l'intelligence même et du caractère de l'individu (Dewey 1938a, 296).

Aussi, il nous semble que c'est par cette fonction de l'éducation et donc en partie également de l'université que cet auteur veut penser à la mesure de son projet démocratique qu'il est au plus près des questions de justice sociale. Bien que celle-ci ne soit pas le cœur de son projet démocratique mais plutôt une de ses conséquences sociales, elle importe ici dans l'égalité des chances de chacun à l'accès à cette distribution sociale des connaissances. C'est-à-dire qu'ici John Dewey interroge l'éducation dans la perspective d'une justice distributive. C'est pourquoi, sans surprise, lors d'un éloge à Horace Mann en 1937, John Dewey propose de prolonger la pensée de réformateur progressiste de la première moitié du XIX^{ème} siècle, en dénonçant les inégalités scolaires et leur fondement politique et sociologique.

Horace Mann est une des figures de proue du mouvement du *Common School Movement*, précurseur du mouvement des progressistes démocrates du second chapitre du XIX^{ème} siècle (vu précédemment) et auquel on peut rattacher John Dewey. Ce réformateur a ouvert de nombreuses écoles de formation des instituteurs en insistant sur la responsabilité sociale de ces derniers. Ils avaient pour mission, selon Horace Mann, d'éduquer tous les enfants, quelles que soient leurs origines, pour en faire des citoyens désirant une société libre et non-sectaire. Et c'est pourquoi John Dewey peut à sa suite critiquer toute division de la distribution scolaire de la connaissance au nom de l'injustice qu'elle provoque politiquement par la suite. La « minorité » que représentent « ceux qui étaient déjà aisés [well-to-do] » pêche par leur « shortsighted selfishness » et leur « mépris du bien-être de la majorité des gens » (Dewey 1937d, 231) en monopolisant cet accès à la culture scolaire, en la hiérarchisant et en excluant des individus de celle-ci à partir de facteurs économiques.

Le problème de la distribution sociale des connaissances est ainsi une question de justice sociale, surtout au regard de la littérature scientifique actuelle sur ce sujet. Mais, il ne faut pas perdre de vue le fait que pour John Dewey, au-delà de cette injustice, c'est en raison de son inefficacité politique que l'on doit critiquer la répartition inégalitaire de cette distribution. C'est au regard de son projet démocratique et de ses avantages politiques qu'il affronte ce problème, notamment lors du débat avec Walter Lippmann

qui donnera lieu, deux ans plus tard, à la publication du *Public and its Problem* comme réponse au *Phantom Public* de Walter Lippmann quelques années auparavant¹¹⁸.

Mais pour comprendre l'intérêt d'une distribution générale et égalitaire du savoir par l'éducation pour un régime politique, on peut également revenir sur un texte clé de John Dewey antérieur à ce débat. *Ethical Principles Underlying Education* est un article de 1897 où, pour la première fois, la relation entre la démocratie et l'éducation est posée à la lumière de la participation des individus (Benson, Harkavy, et Puckett 2007, 36). Ici la question est simple : quel est l'intérêt politique de se demander « Quelles conditions devaient être remplies pour que tous les individus soient capables de participer activement, efficacement et sans réserve aux processus décisionnels qui font autorité dans leur communauté et leur société, et de réaliser ainsi leur plein épanouissement personnel ? » (Dewey 1897a, 54–84). Ou pour le dire autrement : que faut-il changer dans la distribution sociale du savoir pour favoriser un niveau de pouvoir d'agir politique équivalent chez chaque individu, lui permettant une égale participation politique ?

Ce à quoi on peut répondre que si l'on accepte l'idée d'une nécessaire dimension sociale de l'individu¹¹⁹, alors toute acquisition de compétence par l'individu a immédiatement un impact social sur les autres individus. Le savoir acquis accroîtra le pouvoir d'agir de l'individu. Or, plus le pouvoir d'agir de l'individu s'accroît et moins cet individu accepte facilement le pouvoir d'autrui le contraignant ou limitant son propre

¹¹⁸ En effet, si Walter Lippmann et John Dewey peuvent partager un diagnostic commun des échecs du libéralisme « classique », de la désorientation de l'individu dans la société moderne et des limites de la majorité à prendre des décisions bonnes pour tous au regard de la société américaine du début du XX^{ème} siècle, leurs réponses à ce diagnostic divergent considérablement. Pour ce qui concerne notre sujet, ces divergences résident dans la croyance chez Walter Lippmann de l'existence « naturelle » de *leaders* et que l'éducation, prise dans un sens général, était l'acquisition plus ou moins rapide, pour certains, des compétences de *leadership*. Il existe donc pour lui une différence « naturelle » d'intelligence sociale entre les individus et qui justifie, *in fine*, que certains gouvernent et que d'autres obéissent. Cette obéissance n'est par ailleurs par forcément négative, mais se limite à consommer, se divertir et ne s'occuper que de ses affaires privées, pendant que ceux qui gouvernent décident de la chose publique et de la politique, en gênant le moins possible cette consommation et ce divertissement. En ce sens, une bonne démocratie pour Walter Lippmann n'a besoin que d'une distribution minimale des connaissances, juste suffisante pour que le gouvernant gouverne le moins et que le Marché offre le plus. Or, pour John Dewey, qui ne partage pas cette prémisse d'une différence naturelle de l'intelligence sociale entre les individus, il ne peut en aller ainsi de la démocratie et il ne peut donc partager la perspective néo-libérale de Walter Lippmann. C'est pourquoi, là où Walter Lippmann disjoint l'éducation et la démocratie, tout l'effort intellectuel de John Dewey que nous retraçons ici consiste, au contraire, à les articuler ensemble.

¹¹⁹ La conscience pour John Dewey n'est qu'un symbole, un objet d'anatomie dont la vie réside dans des opérations naturelles et sociales (Dewey 1899a, 244). Ces opérations se construisent par des transactions multiples et complexes entre le sujet et son environnement : « La contribution distinctive apportée par l'homme est la conscience qu'il a des rapports trouvés dans la nature. Par cette conscience, il convertit les relations de cause à effet que l'on trouve dans la nature en relations de moyens et de conséquences. » (Dewey 1934e, 64).

pouvoir d'agir. L'individu, à la recherche de son propre bien-être cherchera à l'accroître par son pouvoir d'agir. Or, pour pouvoir acquérir une connaissance, il faut au moins temporairement que cet individu se soumette à l'autorité de celui qui la lui enseigne. Ce rapport de force présent dans l'enseignement, que Michel Foucault remarque également dans l'entretien radiophonique avec Jacques Chancel du 10 mars 1975 (Foucault, 2001b), fait en sorte que ceux qui ont un pouvoir important sont ceux qui sont les moins à même de se soumettre au pouvoir d'autrui dans la relation d'enseignement. Ainsi, plus un individu a un pouvoir d'agir important et moins il sera éduicable par autrui.

Ce constat devient alors un problème pour le groupe social. En effet, si certains de ses membres se trouvent dans une position sociale où ils se trouvent incapables d'apprendre, car trop sûrs de leur pouvoir, alors ils deviennent un frein pour la résolution commune des problèmes se posant à ce groupe social. De plus, ce frein peut devenir un véritable obstacle quand les propositions politiques de ceux qui sont capables d'apprendre se trouvent contraints par la force de ceux qui ont trop de pouvoir. On peut penser ici à la façon dont John Dewey analyse le conflit qui oppose à la même époque les ouvriers des chemins de fer à la compagnie ferroviaire Pullman (J. Martin 2002, 162; Ménand 2002, 299). Par conséquent, le monopole du pouvoir d'agir obtenu grâce à une distribution inégale du savoir par une minorité est un problème politique car cette distribution rend la société tout entière moins mobile, moins résiliente et *in fine*, moins capable de s'adapter et d'innover face aux problèmes qu'elle affronte. C'est pourquoi, à la question de 1897 (« Quelles conditions devaient être remplies pour que tous les individus soient capables de participer activement, efficacement et sans réserve aux processus décisionnels qui font autorité dans leur communauté et leur société, et de réaliser ainsi leur plein épanouissement personnel ? »), John Dewey donne évidemment cette réponse :

Une formation en sciences, en art, en histoire ; une maîtrise des méthodes fondamentales d'enquête et des outils fondamentaux de la relation et de la communication, un corps entraîné et sain, un œil et des mains habiles, des habitudes de l'industrie, une persévérance, et surtout, une habitudes du dévouement (Dewey 1897a, 59).

Cette réponse sous-entend une meilleure distribution sociale du savoir, c'est-à-dire une meilleure hospitalité scolaire. Celle-ci ne répond plus à une logique de quasi-monopole de cette distribution par une classe aisée, mais s'inscrit dans le paradigme d'une intelligence collective chère à la philosophie pragmatiste.

B. La notion d'intelligence collective

Pour comprendre ce que John Dewey entend par la notion d'intelligence collective, il nous faut dans un premier temps rappeler ce qu'est et ce que n'est pas l'intelligence en général pour notre auteur.

Ainsi, immédiatement, il faut rappeler que John Dewey appelle à renoncer à « old "faculty psychology" » (1897a, 60) héritée de la tradition philosophique qui fait de l'intelligence une faculté au même titre que la perception, la mémoire, le raisonnement, etc. Cette psychologie est problématique car elle opère une double réduction à la notion de l'intelligence. C'est-à-dire 1/ qu'elle fait de l'intelligence une capacité, ou un « pouvoir » pouvant se développer de façon indépendante des autres facultés ou capacités humaines, et 2/ elle limite ce pouvoir à l'individualité du sujet en faisant d'elle une donnée « statique sur les désirs et les efforts de l'homme » (Dewey 1908b, 44). C'est pourquoi cette théorie de la connaissance individualiste devient pour lui une « social nuisance and disturber »¹²⁰ qu'il faut écarter au plus vite.

Or, fidèle à son naturalisme hérité de Charles Darwin, John Dewey conçoit l'intelligence dans son rapport de l'individu à son environnement. Il en fait une méthode d'ajustement des capacités internes et des conditions externes spécifiques à la situation environnementale face à un problème. L'intelligence est alors « une rupture dans les habitudes occasionnée par les situations problématiques » (Bazzoli et Dutraive 2013, 147). Sa fonction ne se distingue pas entre une passion pulsionnelle et une intellection abstraite, mais elle est de l'ordre d'une sensibilité sur « la manière dont des relations plus efficaces et plus profitables avec ces objets peuvent être établies à l'avenir » (Dewey 1925b, 17). Ainsi, cette situation où se développe l'intelligence ne peut se concevoir sans sa dimension sociale. C'est pourquoi, dès 1897, former l'individu sans cette sensibilité à la situation sociale reviendrait pour lui à apprendre à nager hors de l'eau (Dewey 1897a, 61).

De plus, cette conception environmentaliste de l'intelligence permet d'expliquer de façon innovante son développement par l'individu. L'intelligence comme méthode d'ajustement peut s'évaluer par sa capacité à résoudre les problèmes multiples que pose l'interdépendance du sujet à son environnement. Par conséquent, la complexité croissante des problèmes rencontrés ainsi que la limite du fractionnement de ses moyens dans la

¹²⁰ « Quand une théorie de la connaissance oublie que sa valeur réside dans la résolution du problème dont elle est issue (...), quand elle oublie ces choses, elle commence à encombrer le terrain. C'est un luxe, et donc une nuisance et une perturbation sociale » (Dewey 1897e, 20–21).

résolution du problème d'une situation composent à la fois les deux obstacles et les deux conditions de développement de l'intelligence. Cela explique également la nécessité d'une intelligence collective venant s'ajouter à l'intelligence de l'individu seul. C'est par la difficulté des problèmes qu'il rencontre que l'individu a besoin de l'aide d'autrui¹²¹. Seul, l'individu peut résoudre des problèmes simples. Or, plus son environnement se complexifie et plus autrui devient indispensable à sa survie. De même, plus sa façon de résoudre les problèmes crée une distinction dans ses moyens d'actions, plus son choix de résolution du problème est limité par la dispersion de ses moyens. A titre d'exemple, l'artisan peut déployer une intelligence de son métier dans la mesure où il conçoit un nombre croissant d'outils lui permettant de réaliser des tâches de plus en plus complexes. Mais cette diversité d'outils et leur maîtrise, si elle est un avantage pour la résolution des problèmes, trouve toujours une limite face à des problèmes de plus en plus complexes nécessitant des techniques que l'individu ne peut plus maîtriser seul. Le menuisier aura, grâce à son expérience, un nombre croissant de rabots, de ciseaux à bois et autres outils, au fur et à mesure que ses commandes seront exigeantes, c'est-à-dire que les commandes de meubles sont précises. Mais plus le menuisier excellerà dans ses commandes et moins il sera capable de faire autre chose que ses meubles spécialisés. Il aura alors besoin d'autres personnes qualifiées pour réaliser les meubles qui échappent à sa spécialisation. Cette idée que l'on peut comprendre entre les lignes de John Dewey anticipe le « *no free lunch theorem* » que formuleront en 1992 David Wolpert et William Macready dans leurs recherches en mathématiques fondamentales liées aux théories de l'apprentissage automatique pour les intelligences artificielles (Wolpert et Macready 1997).

Par conséquent, le fait qu'aucune entité intelligente individuelle puisse seule prétendre à la perfection pour la résolution de tous les problèmes, est la conséquence métaheuristique de la performance de l'intelligence proportionnelle à la classification commune des problèmes affrontés. Cette idée explique assez simplement la nécessité d'une division sociale du travail pour gagner en efficacité de productivité, jusqu'à un certain niveau. Ce niveau ne peut alors être dépassé que par le recours à l'ajout d'une intelligence collective. Celle-ci est alors sollicitée pour une meilleure compréhension de la complexité des problèmes qui s'accroît par la complexité des environnements techniques et sociaux. Il faut, selon John Dewey, que

¹²¹ On trouve déjà la prémisse de cette idée chez John Dewey dans un article de 1899 intitulé *Consciousness and Experience* (1899a, 123) : « La structure fixe, la forme séparée, l'élément isolé [d'un groupe], est désormais au mieux un simple tremplin vers la connaissance du processus, et quand elle n'est pas au mieux, elle marque la fin de la compréhension, et témoigne de l'incapacité à saisir le problème. »

l'intelligence soit appliquée de manière vitale « dans une multitude de domaines à une grande diversité de problèmes afin que la science et la technologie deviennent les serviteurs de l'espérance et de la foi démocratiques » (1944, 260).

L'intelligence collective est alors cognitive et relationnelle car elle se réalise dans un processus de compréhension, réflexion, décision et action collective nécessitant de nombreux outils comme un langage commun, une mémoire collective, une cohésion sociale et des habitudes de coopération par exemple. L'intelligence collective est ainsi la capacité d'un groupe à établir un processus de combinaison et d'interaction des connaissances, idées, opinions, questionnements et doutes des intelligences individuelles. Et cela dans le but de résoudre un problème commun aux membres du groupe là où l'individu seul aurait été déficient ou incapable¹²². C'est en ce sens que l'on peut comprendre l'hypothèse de John Dewey en « la formation de l'opinion publique, qui, à long terme, s'autocorrige d'elle-même » (1939a, 10), mais aussi les termes de « l'intelligence collective au service de l'action coopérative » (1939b, 188) et de « public collective intelligence » (1937a, 299). Autant de formules qui apparaissent à partir de 1935 pour désigner cette intelligence collective qu'une meilleure distribution du savoir rendrait possible en tant qu'outil d'une véritable « planification collective à grande échelle » (1944, 254).

A partir de cette définition, il est possible de comprendre que cette intelligence collective nécessite une formation à la hauteur des défis que connaissent les sociétés modernes (Dewey 1897a, 72–73). Ainsi une meilleure distribution sociale n'est pas une lubie politique mais un outil pour promouvoir cette intelligence collective qui manque tant. Pour réaliser cette promotion et cette formation, les institutions sociales sont également nécessaires pour John Dewey. Et c'est en raison de cette nécessité qu'il semble aberrant pour lui de continuer à penser l'éducation en dehors du monde politique (Dewey 1937d, 232–36) et de façon individualiste.

L'objectif premier et individualiste de l'éducation et les moyens employés pour le réaliser ont fait leur temps. [...] Derrière une telle action politique, il doit exister une compréhension intelligente par la grande masse de la population de ce qui est en jeu, et des habitudes collectives qui agiront sur cette compréhension (Dewey 1937d, 232).

¹²² Sur les travaux en intelligence collective, on consultera avec intérêt l'article de Olfa Zaïbet Greselle présentant un état de la littérature en théorie des organisations (Zaïbet 2007). Au cours de ce dernier, l'auteur développe les dimensions de l'intelligence collective sur lesquelles s'accordent les chercheurs en sciences humaines et sociales, c'est-à-dire la dimension cognitive (compréhension, réflexion et décision collective), la dimension relationnelle (l'action collective) et la dimension systématique (articulant les deux premières dimensions).

Les méthodes scolaires « essentiellement individualistes » qui influencent « la façon de juger et d'agir de l'enfant » (Dewey 1897a, 64) sont pour lui une catastrophe éducative et politique. Sur plan éducatif, ces méthodes ne respectent pas le « désir naturel de donner, de faire, et ce que l'on nomme servir » (p. 64) que la coopération et l'interdépendance vertueuse nourrirait (Shea 1989, 305). Au contraire, lancer l'enfant ou l'étudiant dans la « région de la compétition individualiste » apparaît ici comme une contradiction à la démarche éducative « dont la loi est la coopération et la participation » (p. 65). Et sur le plan politique, John Dewey se désole que les sciences sociales qui « pourraient former un dispositif capable de conduire des investigations, d'enregistrer et interpréter (organiser) leurs résultats » (Dewey 1927b, 305) ne soient perçues par les étudiants que comme un savoir au profit individuel. Mais il critique également le fait que la « free cooperative discussion » et la « method of investigation » (1938b, 304–8) en tant qu'outils de l'intelligence collective soient négligées. Sans elles, la possibilité du citoyen de participer à la vie politique est dramatiquement réduite (p.280-281).

Ou pour le dire autrement, la façon de concevoir l'éducation peut soit promouvoir l'intelligence collective soit la desservir au profit de la seule intelligence individuelle. Le choix de cette conception pédagogique justifie alors une certaine distribution sociale de la connaissance. En misant uniquement sur une intelligence individuelle, on s'autorise une distribution inégalitaire de la connaissance au nom de différences individuelles. Mais en misant sur l'intelligence collective, on tend davantage vers une distribution sociale de la connaissance plus égalitaire au nom de la nécessaire participation du plus grand nombre à la résolution des problèmes communs. La pensée de John Dewey, clairement orientée vers ce second choix, a alors des incidences sur la façon d'organiser le système scolaire dans son ensemble et notamment l'université.

C. Ce que cela implique pour le projet d'université pragmatiste

Comment l'université peut-elle participer à « une activité élargie et plus libre » (Dewey 1897e, 21) de l'usage du savoir en vue d'une plus grande intelligence collective et d'une meilleure hospitalité scolaire? Pour répondre à cette question, il importe de mettre au jour le paradoxe que rencontre le projet d'une distribution plus égalitaire du savoir lorsqu'il est croisé à un besoin d'expertise de la part de l'enquête démocratique.

Ce paradoxe est le résultat, d'une part, d'une nécessaire distribution sociale du savoir pour permettre à chacun de faire partie du public enquêtant. Et cette participation est indispensable dans l'horizon d'une démarche démocratique. Ce problème est déjà présent clairement dans les lignes de *The Quest for Certainty* en 1929 :

A son niveau pratique et social, le problème se rapporte à la réalisation d'une plus équitable répartition des éléments de compréhension et de connaissance ayant trait au travail fait, aux activités entreprises, et induisant une participation mieux partagée et plus libre à la jouissance de leurs bienfaits (Dewey 1929e, 98).

Mais, d'autre part, et John Dewey semble se contredire ici, la complexité des problèmes affrontés par la société moderne requiert la présence d'experts. « Il est vrai que l'enquête est un travail qui incombe aux experts » (Dewey 1927b, 311). Ceux-ci ont besoin d'être formés dans des institutions scolaires pour acquérir les compétences et les connaissances les plus élevées pour résoudre au mieux les futurs problèmes. Ainsi, la légitimité de l'expert demande d'établir une continuité entre l'expérience ordinaire des publics et un savoir spécifique et scientifique. Cette continuité est un défi pour les institutions chargées de la distribution sociale du savoir¹²³.

Or John Dewey se refuse de renoncer à cette tension et à devoir choisir entre « la seule diffusion de la parole des experts » et « la simple confrontation d'opinions » (Milanese 2015, 92). Pour lui, ce refus de choisir entre le « peuple » et les élites l'oppose également à Jefferson qui ne soutient pas, à son époque, la nécessité d'éduquer le maximum de personnes pour améliorer le sort de tous mais, au contraire, de sélectionner « the natural aristocracy » de l'intellect et du caractère pour l'envoyer à l'université (Dewey 1940b, 210–11). C'est pour sortir de ce paradoxe qu'il insiste tant sur la nécessité d'une intelligence collective pour l'éducation. Miser sur cette intelligence est la seule façon de sortir du dualisme entre le savoir populaire et le savoir expert qui ronge la tradition philosophique pour savoir qui est le plus à même de faire des chaussures (Dewey 1927b, 310–11; 1938a, 361) ou à juger qui est apte à soigner le malade (Rorty 2008). La distribution sociale du savoir ne cherche pas à développer

¹²³ On notera que l'on trouve la généalogie de ce paradoxe chez John Dewey dès 1897 avec l'impossible conciliation de l'initiative individuelle avec la nécessité d'un ordre social : « Si nous avons d'un côté la demande de liberté, d'initiation personnelle à l'expérience, de variété et de progrès, nous avons de l'autre côté la demande d'ordre général, d'unité continue et organisée, de conservation des ressources du passé chèrement acquises » (1897b, 18).

strictement chez les individus les mêmes compétences permettant un agir collectif parfaitement synchronisé, tels les rameurs de David Hume¹²⁴ (2011, 90).

Mais, au contraire, la distribution sociale du savoir doit permettre à chacun de participer à sa mesure à l'enquête collective. C'est-à-dire de prendre part, à différents moments, de différentes manières, à l'enquête. Par exemple, si le public ordinaire peut formuler un problème, l'expert peut formuler plusieurs options, l'homme politique solliciter le choix des hypothèses, les médias débattre sur ce choix, l'ingénieur appliquer ce choix après décision, etc. C'est pourquoi les institutions en charge de cette distribution, comme l'université, doivent faire acquérir une intelligence à la fois cumulative et spécialisée à ses étudiants mais sans que ce capital soit privatisé dans un but autre que l'intelligence collective désirée et nécessaire à l'expérimentalisme démocratique.

Pour John Dewey, ce problème de distribution sociale du savoir peut alors se traduire à l'université de deux façons. C'est-à-dire qu'il souhaite et prône une reconstruction à la fois de l'organisation administrative interne de l'université, mais également une reconstruction des curricula universitaires eux-mêmes.

1/ L'organisation administrative d'un établissement universitaire doit, selon John Dewey, chercher à développer « un intérêt intellectuel et pratique, ainsi qu'émotionnel » pour le « bien-être de la communauté » (1897a, 63). C'est-à-dire que l'éducation doit chercher à affiner la perception de ces étudiants à l'ordre et au progrès social au sein d'une communauté, et ce, au moyen de la participation de tous à ce bien-être commun. Qu'il s'agisse des enfants, ou des adultes (Dewey 1937d, 232), les membres d'une institution comprendraient mieux l'intérêt d'une distribution sociale égalitaire du savoir si l'organisation de cette communauté était harmonieuse grâce à la participation de tous. C'est en ce sens que l'organisation universitaire doit être repensée pour développer ce sentiment « usefulness to others » (1897a, 66) par l'éducation. Sans offrir de « principe unificateur unique » (p. 67), John Dewey propose aux étudiants de participer au fonctionnement de l'université. Cette proposition mérite, selon nous, davantage de recherches. Depuis la propreté des locaux, à l'ensemble des services techniques, la gestion comptable ou administrative, les cérémonies officielles, etc. les étudiants développeraient ainsi le sens de

¹²⁴ Dans cet exemple tiré du troisième livre du *Traité de la nature humaine*, David Hume avance que deux hommes tirant aux avirons d'un bateau agissent en accord sans qu'un contrat ou qu'une promesse soit échangé. Ici une action identique est possible entre deux individus sans contractualisme explicite.

cette utilité. De plus, au-delà du fonctionnement universitaire interne, l'usage du savoir universitaire peut s'étendre au sein de la société tout entière :

Autant que possible, en particulier chez les lycéens et les étudiants en premier cycle universitaire, cette participation doit dépasser les murs de l'école et inclure une participation active à certains aspects de la vie de la communauté en général. Cette réorganisation sur une base communautaire ne doit pas non plus être réservée uniquement aux élèves. Elle doit s'étendre à l'administration afin d'abolir la gestion oligarchique verticale. (Dewey 1934c, 184).

En contrepartie de cette participation, l'université idéale de John Dewey ne peut se doter de frais de scolarité de la part des étudiants, ni d'une division salariale trop inégalitaire ou d'une division de statut entre étudiants ou entre enseignants se fondant sur des privilèges sociaux ou économiques. C'est pourquoi, par exemple, sur ce point précis il approuve l'idée de Jefferson de « présenter des projets de loi pour la création de bibliothèques aux frais de l'État, et espérait voir une bibliothèque en service dans chaque comté » (Dewey 1940b, 209), mais pour la généraliser également au niveau universitaire. Mais cette organisation démocratique de l'université est peu décrite au sein de l'œuvre de John Dewey et reste à imaginer (nous y reviendrons lors de la troisième partie prospective de ce travail de thèse).

2/ Les curriculums académiques seraient également repensés pour permettre à la fois une plus grande continuité entre les savoirs universitaires, mais également une plus grande souplesse de ces savoirs. Par exemple, la dernière année d'étude pourrait être pour lui un compromis d'enseignement culturel classique et de formation professionnelle attestée par un stage par exemple (Dewey 1901, 307). Ou encore, selon lui, la trop grande rigidité d'un diplôme nuit à la souplesse d'une formation permettant à l'étudiant de multiplier les expériences de différents champs de savoirs. Au contraire, il faut « construire » des passerelles rendant caduque la sélection précoce des étudiants (p. 309). En aucun cas, il ne voit dans l'université un moyen de création d'une élite unique grâce au savoir. Il ne s'agit donc pas d'avoir des établissements privés opposés aux établissements publics, ou bien des établissements uniquement professionnels distincts des autres filières. Pour éviter ces divisions, John Dewey est partisan d'une organisation du curriculum où « les deux premières années d'université » (p. 312) seraient généralistes « au moment où l'étudiant moyen atteint l'âge moyen de dix-huit ou vingt ans » pour que ce dernier puisse « apprendre à se connaître et à connaître le monde. ». Ensuite, cet étudiant se spécialiserait dans un « special training » selon sa « vocation particulière dans sa vie » (p. 312). Il insiste à plusieurs reprises pour cette cohérence de la formation

générale à la formation spécialisée¹²⁵. C'est au défi de cette cohérence qu'est confrontée la distribution sociale du savoir à l'université et que le projet de cet auteur peut être évalué¹²⁶.

Ainsi, si les véritables « objects of intelligent thinking » (Dewey 1973, 87) ne peuvent être pour John Dewey réservés aux experts car ils sont le produit d'une coopération vertueuse, cela signifie pour l'université également de ne pas séparer radicalement la production et la distribution du savoir au sein de l'université. Les professeurs de l'université idéale de John Dewey sont à la fois pédagogues, enseignants et chercheurs. En effet, une distribution sociale du savoir, si elle est en partie maîtrisée par ceux qui le produisent, permet au sein de l'université de conserver une distance avec la société qui demande ces savoirs pour résoudre ses problèmes (Dewey 1929g, 22–25). A plusieurs moments, il insiste sur l'équilibre des intérêts de ceux qui produisent le savoir et ceux qui le demandent. Cette divergence d'intérêts est ce qui entraîne la distribution sociale des savoirs universitaires, soit vers un retrait du monde au nom d'une culture académique désintéressée, soit vers une absorption de ces savoirs par le monde au nom d'une instrumentalisation de ceux-ci (Dewey 1901, 311–12). Dans les deux cas, c'est l'exclusion sociale d'une partie du public par une classe spécialisée qui est dénoncée (Dewey 1927c, 364).

Nous reviendrons plus loin sur les conditions que John Dewey pose à la production des savoirs par l'université. Mais pour l'heure, une dernière remarque est nécessaire au sujet de l'usage du savoir en fonction de sa distribution démocratique : à aucun moment il ne fonde une division de cette distribution au nom d'une différence de race, de croyance ou de genre entre les étudiants. Face aux accusations de sexisme qu'il subit (Weiler 2006, 170), il n'est pas inutile de rappeler que nulle part dans ses écrits on ne trouve légitimée une pareille orientation de la distribution du savoir universitaire. Rien dans la nécessité d'éduquer en vue d'une intelligence collective par l'université au sein d'une société démocratique ne peut aller dans ce sens.

¹²⁵ « Ce qui est vrai d'un artiste est vrai de toute autre vocation particulière. Il y a sans doute - en accord général avec le principe de l'habitude - une tendance à ce que chaque vocation distinctive devienne trop dominante, trop exclusive et absorbante dans son aspect spécialisé. Cela signifie qu'il faut mettre l'accent sur l'habileté ou la méthode technique au détriment du sens. Il n'appartient donc pas à l'éducation d'encourager cette tendance, mais plutôt de s'en prémunir, afin que le chercheur scientifique ne soit pas seulement le scientifique, l'enseignant simplement le pédagogue, le pasteur simplement celui qui porte l'habit, etc. » (Dewey 1916b, 317–18).

¹²⁶ De plus, on notera que cette organisation en deux temps du curriculum proposée par John Dewey peut rappeler celle des CEGEPS québécois actuels.

Conclusion

Quels sont les objectifs démocratiques de la deuxième fonction de l'université, c'est-à-dire l'appropriation et l'usage du savoir par les étudiants ? Cette fonction est une charnière indispensable entre la première fonction de transmission du savoir et la troisième, que nous verrons par la suite, qui est la production de ce savoir. La seconde fonction de l'université affronte pour John Dewey le problème de la distribution sociale de la connaissance. Ce problème est en quelque sorte en amont du problème de la division du travail qui est l'un des grands défis du projet démocratique. Sans chercher à consacrer ou annuler toute division, on se demande ici comment distribuer notre savoir pour améliorer nos habitudes de vivre ensemble. Cette question montre bien la prise en compte des intérêts de l'individu et de ceux du collectif que permet l'orientation du projet démocratique de John Dewey.

C'est d'ailleurs à partir de ce projet démocratique que l'on comprend que si l'on souhaite former le plus grand nombre possible d'individus à être des personnes éthiques, des travailleurs professionnels et des citoyens engagés, alors il faut repenser une distribution sociale des connaissances sur une base bien plus égalitaire et plus large que la simple acquisition ou développement de compétences professionnelles. Ainsi l'éducation, et particulièrement l'éducation universitaire sera une courroie indispensable à cette nouvelle distribution démocratique de la connaissance. Les compétences acquises à l'université doivent être utiles à l'étudiant dans sa vie éthique, sa vie de travailleur et sa vie de citoyen. Mais cette éducation doit alors se donner pour objet de promouvoir l'importance de l'intelligence collective et non seulement l'intelligence individuelle. Il ne s'agit pas uniquement de former quelques sages, quelques belles carrières ou encore quelques beaux destins politiques, mais une amélioration commune de tous en accueillant chacun. Car, en effet, c'est l'intelligence collective et l'hospitalité scolaire qui sont possibles entre les individus, qui justifie l'idée d'une « free distribution of knowledge » (Dewey 1932e, 41) plus égalitaire. Sans ces deux éléments, on peut se contenter d'une distribution inégalitaire où seulement quelques experts seront en mesure de prendre des décisions politiques. C'est pour cette raison que John Dewey nous propose ce pari d'une autre université, plus égalitaire et plus responsable humainement.

Peut-on faire de l'université une institution qui n'est plus une machine à légitimer la domination sociale mais un outil pour limiter l'écart entre les compétences des gouvernés et des gouvernants ? Ici, quelques pistes au sujet de l'administration et du

curriculum ont été proposées à la fin de cette section. Gardons-les en tête lorsque nous étudierons par la suite les expérimentations concrètes qui ont eu lieu aux Etats-Unis à partir du projet pragmatiste et démocratique de John Dewey. Pour l'instant, le problème de la distribution sociale des connaissances et l'hypothèse de l'intelligence collective nous poussent à nous intéresser à la troisième fonction de l'université : la production du savoir.

1.3.3. Produire un savoir démocratique : du laboratoire à la société

Dans le but de réfléchir à la production de savoirs que permettrait l'université idéale de John Dewey, rappelons deux évidences aux yeux de notre auteur qui n'en sont plus pour nous. Premièrement, la production du savoir est véritablement la fonction de l'université qui la distingue des autres institutions du premier et deuxième niveau d'enseignement. L'université est un lieu organisé dans le but de « promouvoir la recherche et l'enseignement scientifiques » et où « des connaissances scientifiques sont transmises » (Dewey 1931b, 59). Deuxièmement, cette même université est également « le lieu logique de l'organisation de la connaissance au service des problèmes publics » (Dewey 1930c, 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 recherche. A l'inverse des tours d'ivoire ou des écoles, l'université idéale de John Dewey est une institution scientifique au service des hommes 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. Produire un savoir est une activité menée sur le mode de l'enquête en vue d'une meilleure compréhension des problèmes¹²⁷, des hypothèses et des applications possibles de ces dernières. Ou pour le dire autrement, rechercher, c'est enquêter de façon rigoureuse, systématique et expérimentale. Or, cette recherche est indispensable au projet démocratique : « Mais il

¹²⁷ Cette importance des problèmes au sein du processus éducatif est par ailleurs soulignée par l'auteur : « La première fonction fondamentale du travail de laboratoire, par exemple, dans une école secondaire ou un collège dans un nouveau domaine, est de familiariser l'étudiant avec un certain nombre de faits et de problèmes pour lui donner un "sentiment" [feeling] pour eux » (Dewey 1916b, 242).

est impossible d'élaborer des politiques véritablement publiques sans s'appuyer sur les connaissances, et ces connaissances n'existent que lorsqu'il y a des recherches et des dossiers systématiques, complets et bien équipés » (Dewey 1927c, 346).

L'objectif de cette section est donc d'explicitier cette production du savoir qui incombe à l'université en accord avec le projet démocratique de John Dewey. Pour ce faire, plutôt que de reprendre un à un les critères épistémologiques de la normativité démocratique vue précédemment, concentrons notre étude sur les choix socio-épistémiques qui touchent les trois éléments centraux de cette production du savoir que sont (a) le savoir lui-même, (b) le chercheur de ce savoir et (c) la société qui bénéficie de cette production. Notre hypothèse sur ces choix socio-épistémiques est de penser que 1/ le projet démocratique de John Dewey nous donne un cadre conceptuel suffisant pour penser les finalités de cette fonction universitaire de production du savoir, et que 2/ ces finalités sont « traduites » par les choix socio-épistémiques que nous identifions par les « recommandations » que fait John Dewey à la figure du chercheur universitaire sur lui-même, son objet de recherche et les implications sociales de son activité.

Là encore, il semblerait que la recherche scientifique universitaire n'ait pas faite l'objet chez lui d'une étude particulière ou d'un travail distinct de ses recherches. Mais l'on peut néanmoins reconnaître la préoccupation qu'il en a au sein de nombreux écrits thématiques la responsabilité sociale des intellectuels, et plus particulièrement celle des professeurs d'université. C'est donc pour exposer clairement cela que nous étudions ici cette conception pragmatiste de la production du savoir faisant partie du projet deweyen d'une université démocratique.

A. Produire un savoir en action

Quel savoir 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 de ces savoirs avec les institutions qui nous intéresse ici que les problèmes théoriques que pose la conception pragmatiste du savoir.

C'est pourquoi nous pouvons dire dans un premier temps que, selon le projet démocratique de John Dewey, le savoir recherché à l'université a d'abord pour but

d'améliorer le savoir déjà existant. 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 du savoir est toujours relative à celui de la situation actuelle et ne prétend à aucune perfection absolue¹²⁸), ni avec un « simple ajout plus ou moins massif d'informations à ce qui était connu auparavant » (car le savoir est en perpétuelle « reconstruction de toutes les connaissances acquises » (Dewey 1901, 304)). Produire du savoir est pour l'université le moyen essentiel de contribuer à la construction d'un monde nouveau :

Chercher des idées et s'y accrocher comme moyen de mener des opérations, comme facteur 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).

Fidèle ici à Charles Sanders Peirce¹²⁹, John Dewey prône une production du savoir au nom des conséquences pratiques de cette production. Pour le savoir scientifique comme pour le savoir commun, il s'agit de déterminer comment ce savoir va nous permettre de mieux agir en clarifiant ses désirs, construisant ses finalités et ses moyens. L'université doit alors, malgré l'étendue du savoir dont elle est dépositaire grâce à sa première fonction de transmission des savoirs, produire un savoir en vue de cette finalité pratique du savoir (Dewey 1938g, 281).

La production du savoir que John Dewey imagine sur le mode de l'enquête se pense toujours comme capacité d'améliorer l'adaptation de l'individu à son environnement : « Il n'y a pas d'enquête qui n'implique pas un changement dans les conditions écologiques » (1938c, 41). Ici encore, le darwinisme de cet auteur lui permet de retirer au savoir toute nature mystérieuse ou supranaturelle pour en faire un « produit » humain. C'est ce qui fait dire à Frederick Copleston que : « Par conséquent, la connaissance est représentée comme étant elle-même un faire ou un agir [doing] plutôt que, comme dans la théorie dite du spectateur, un "voir" » (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 souhaite. Comme toute autre fonction d'une institution, on évaluera ses réalisations à l'aune de cette adaptation méliorative.

¹²⁸ Contrairement au positivisme d'Auguste Comte où le troisième état « positif », ou scientifique, de l'évolution de l'humanité permet de formuler des lois invariables, naturelles, universelles, et parfaites (sans aucune exception). Cette position est exprimée explicitement dans le *Discours sur l'esprit positif* de 1844.

¹²⁹ « Pour déterminer le sens d'une conception intellectuelle, il faut se demander quelles sont les conséquences pratiques qui pourraient résulter par nécessité de la vérité de cette conception ; et la somme de ces conséquences constituera le sens entier de cette conception » (Charles Sanders Peirce 1903).

De plus, nous pouvons 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 du savoir universitaire aux seules disciplines des sciences physiques. Cette réduction du savoir à « la connaissance physique » comporte le risque de la laisser « dominer la scène sociale » (Dewey 1944b, 254). Or, selon lui, 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 opérations expérimentales avec des sujets pour lesquels des considérations humaines (de valeur) ont été explicitement exclues » (Dewey 1925a, 359; Bazzoli et Dutraive 2013, 149). On ne peut donc pas supposer ici qu'il imagine une université scientifique se limitant à une conception positiviste et matérialiste du savoir¹³⁰. Ce ne sont pas ces méthodes scientifiques qu'il faut refuser mais leur absence d'usage conscient et réfléchi. Il s'agit bien de produire scientifiquement un savoir sur des objets divers plutôt que de produire dogmatiquement 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 ces 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 lui 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 savoir universitaire de « scientifique » plus que de « religieuse » ou « traditionnelle » ? A cette question, John Dewey nous donne trois critères de la scientificité de la production du savoir 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 « la génération subséquente d'un ensemble de faits abstraits dont l'autorité est inhérente à l'utilisation de ces méthodes » (Kaufman-

¹³⁰ Non seulement John Dewey ne pensera jamais une séparation radicale entre la science et l'art : « Bien que l'on hésite encore à reconnaître ce fait, en raison de traditions établies avant que le pouvoir de l'art ne soit reconnu à sa juste mesure, la science elle-même n'est qu'un art central qui contribue à l'apparition et à l'utilisation d'autres arts. » (Dewey 1934e, 66) et tentera toujours de penser la plus grande continuité possible entre ces deux domaines (Dewey 1925a, 269), mais on notera en plus son ton moqueur pour critiquer l'approche scientifique dans la *Quête de certitude* : « Il y a quelque chose de ridicule et de déconcertant à la fois dans la manière dont les hommes s'en laissent conter, allant jusqu'à penser que les manières scientifiques de penser les objets révèlent la réalité intérieure des choses et déclarer fallacieuses toutes les autres manières d'y penser, de les percevoir et d'en jouir. » (Dewey 1929e, 153).

Osborn 1984, 1160). L'intérêt de l'enquête scientifique par rapport aux enquêtes du sens commun (c'est-à-dire celles que l'on réalise au quotidien, sans compétence particulière) réside ici ; « c'est la mise en œuvre contrôlée de la méthode de l'intelligence » (Bazzoli et 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 défailants. La production universitaire de savoirs peut ainsi, par l'enquête scientifique, se distinguer du savoir produit par le bon sens des communautés (Kaufman-Osborn 1984, 1150). Nous reviendrons plus loin sur les conséquences politiques de cette distance malgré leur horizon commun revendiqué par John Dewey (1938c, 66–85), ainsi que sur les risques d'un retour à un certain dualisme entre le savoir populaire et le savoir universitaire.

Le deuxième critère de la scientificité de la production universitaire est celui d'affronter des problèmes si complexes que l'usage des symboles (comme les symboles mathématiques ou les schémas logiques par exemple) pour les résoudre devient une nécessité. Selon lui, « the use of symbols » (Dewey 1937f, 245–46) rallie de cette manière toutes les études scientifiques et quelle 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 savoirs. En tout cas, c'est en ce sens que l'on peut comprendre « la disposition à acquérir des compétences spécialisées en sciences » (Dewey 1916b, 295) c'est-à-dire pour devenir chercheur.

Ainsi, le savoir produit 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 qu'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 Aurélien 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-à-dire son inscription au sein du champ universitaire au moyen d'ouvrages, de revues ou d'autres productions académiques). 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 1927b, 260).

Ce critère permet également de comprendre pourquoi il partage ici pleinement l'avis de Graham Wallace, lorsque ce dernier compare les universités anglaises et américaines (Wallas 1914b), 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 savoirs. Par conséquent, là aussi, la finalité pratique de la production scientifique des savoirs universitaires prime.

B. La figure du scientifique pragmatiste

A partir d'une telle conception du savoir, à 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 pour les besoins de notre argumentations : la figure 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. En travaillant les qualités et les défauts de ces trois dernières figures, nous montrerons comment la figure du chercheur est construite pour concilier (a) le caractère éthique professionnel de son activité avec (b) une attention envers la demande sociale de sa production et (c) une conviction en l'intelligence collective. Ces trois caractéristiques forment un cadre éthique et politique contraignant pour le chercheur, 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 cet auteur. A l'inverse, la figure de l'expert chez John Dewey est souvent dénuée de ce caractère éthique professionnel et est ainsi fréquemment critiquée 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 et 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. Il illustre même ce point par l'exemple des scientifiques allemands au cours du XX^{ème} siècle, qui, selon lui, excellaient techniquement mais négligeaient les sciences humaines (Dewey 1935h, 277; 1935i, 344).

La deuxième dimension du chercheur mentionnée ci-dessus est l'attention qu'il porte à la demande sociale de sa production. Cette attention pour « la valeur de la recherche pour le progrès social » (Dewey 1968, 271) est centrale pour lui 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 savoirs de ce savant est sans intérêt pour la résolution des problèmes publics. A 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, « les personnes chez qui le simple mobile de la recherche est si fort qu'elles n'ont pas besoin de penser à autre chose » (Dewey 1932e, 45). Et il ne peut pas ne pas les critiquer dans son projet démocratique. Ainsi, sa lucidité éthique se trouve contrebalancée par une cécité politique sur son rôle de producteur de savoirs dans une société démocratique¹³¹.

¹³¹ 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 John 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).

C'est pourquoi, entre l'expert et le savant, la figure du chercheur universitaire est celle qui tente de concilier le caractère éthique professionnel et l'attention à la demande sociale au sein de son activité. Cette attention portée conjointement à l'intérêt individuel et à l'intérêt collectif dans la production du savoir est ainsi une caractéristique importante de la normativité pragmatiste (Gislain 2003, 38). C'est pourquoi la figure du chercheur idéal combine les deux qualités du savant et de l'expert sans en adopter les défauts. C'est-à-dire que le chercheur doit, paradoxalement, être désintéressé et habité par un sentiment d'utilité sociale :

Les études plus théoriques n'atteignent leur plus haut niveau de développement que lorsqu'elles trouvent une application dans la vie humaine, contribuant indirectement au moins à la liberté et au bien-être de l'homme, tandis que les études plus pratiques ne peuvent atteindre leur plus haut niveau d'utilité pratique qu'animées par un esprit désintéressé d'investigation. [...] Mais dans notre intérêt commun, nous pouvons demander que nous nous unissions pour encourager dans tous les départements de l'université l'intérêt pour la recherche, la discussion libérale et l'amour de la pensée scientifique (Dewey 1923a, 197).

John Dewey va donc plus loin que 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). Si, selon John Dewey, il ne faut évidemment pas s'arrêter aux divergences des savoirs sans effet pratiques (Dewey 1946b, 158), l'utilité du savoir dépasse ce premier stade. Et c'est au nom de cette 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* de 1915 à 1917, fondé par Henry Gantt et fréquenté par Howard Scott (1933, 4) et Thorstein Veblen.

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 (1923a, 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 » (Veblen 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 seule la classe des ingénieurs s'occupe de résoudre l'ensemble des problèmes sociaux de l'époque. 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* (Lippmann 1937) et dont l'idée de « néo-libéralisme » peut se comprendre comme l'alliance d'un libéralisme lippmanien 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. 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 y 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 pragmatiste 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.

Par conséquent, le scientifique idéal de John Dewey doit avoir un « spirit of curiosity » (1934, 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 » (p.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 conviction en l'intelligence collective.

L'intérêt des figures de l'expert, du savant et de l'ingénieur est donc double ici. En s'intéressant aux défauts de ces trois figures, nous pouvons construire avec John Dewey les valeurs inverses qui composeront les qualités du scientifique idéal. Là où l'expert est dénué d'éthique professionnelle, le scientifique cherchera (a) un caractère éthique professionnel de son activité. Là où le savant se désintéresse des problèmes de la société, le scientifique sera (b) attentif à la demande sociale de sa production. Là où l'ingénieur se croit autonome dans sa résolution des problèmes communs, le scientifique partagera (c) une conviction en l'intelligence collective.

De plus, cette analyse permet de prolonger l'hypothèse développée par Léonard J. Waks selon laquelle l'université « is inquiry's institutional home base » (2018, 2) et que cette

enquête peut se comprendre en trois stades distincts (Waks 2018; 1997). En effet, ici, les qualités de l'expert (compétences techniques de compréhension d'un problème en situation) seront indispensables au scientifique pour être efficient au stade 1 de l'enquête (stade de la « problematic situation »). Puis les qualités du savant (recherche du savoir avec attention et probité interne au champ épistémologique du savoir) seront nécessaires au scientifique pour le stade 2 de l'enquête (« knowledge production »). Enfin, les atouts de l'ingénieur (application des résultats de la recherche aux problèmes réels) permettront au scientifique d'être efficient au stade 3 de l'enquête (application en contexte des résultats de l'enquête).

Ce tri dans les qualités et les défauts de ces figures des producteurs de savoir permet donc de construire, avec John Dewey, une figure exigeante du chercheur universitaire comme producteur du savoir nécessaire au projet démocratique répondant aux exigences de scientificité du savoir à produire.

C. La société comme interlocutrice de l'université

Le dernier acteur de la production de savoirs universitaires est sans aucun doute la société qui bénéficie de ces productions. Nous maintenons ici le terme de « société » au sens général que lui donne John Dewey sans en distinguer, au sein de celle-ci, la multitude des sous-acteurs qui la composent 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'acteurs 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.

Par conséquent, l'université est également en interaction avec la société lorsqu'elle remplit sa fonction de production de savoirs. Mais cette interaction est problématique. En effet, la demande de production de savoirs faite par la société ne correspond pas toujours à la production universitaire du savoir. Et ce décalage entre demande et production est une réalité inhérente à la production du savoir telle que la conçoit John Dewey. La raison de celui-ci est la performativité prospective de la production de savoirs. 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

pourra opter pour des hypothèses qui vont résolument transformer le problème initial, et ce, d'une manière que la demande ne peut prévoir. Cette performativité, en partie décrite dans le deuxième chapitre, sera dite prospective au sens où cette transformation de l'objectif social peut, soit rester inconsciente et aléatoire, soit devenir intelligible et être un choix réfléchi.

Notre hypothèse ici consiste en l'idée que la liberté académique du chercheur réside dans cette performativité prospective de la production du savoir universitaire. La marge de liberté de la recherche 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 savoir.

Pour démontrer ceci, rappelons que l'objectif social de la production du savoir est un point central de la pensée pragmatiste (Copleston 1994, 318–19). La science doit être un outil pour répondre aux problèmes des hommes d'une société donnée. Et l'université est le lieu de cette production scientifique attentive aux problèmes des hommes : « La société a besoin de la jonction de ces connaissances spécialisées et de cette discipline expérimentée que l'université seule peut fournir, et des services des métiers et des activités de la vie » (Dewey 1901, 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 problèmes. 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 complètement indépendante. 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 :

La révolution en cours dans l'industrie en raison des progrès des sciences naturelles touche à son tour toutes les professions et tous les métiers. [...] Il serait facile de passer une heure à simplement mentionner les multiples et importants points de contact entre la science et les affaires de la vie quotidienne (Dewey 1901, 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, les positions dogmatiques (ou les intérêts particuliers¹³²). Ce devoir, à première vue

¹³² 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).

purement théorique, a des répercussions pratiques, car le choix des savoirs à produire est une vraie question pour les institutions. La demande sociétale de savoirs nouveaux peut encourager des pratiques industrielles, puis quotidiennes qui peuvent être, soit démocratiques, soit autoritaires. 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 savoirs qui n'avantageront pas les institutions hostiles aux « méthodes d'enquête et de preuves » et partisane du « recours à la coercition et à la force » (Dewey 1938g, 282).

Ce que cette performativité prospective de la production du savoir 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, « les représentants des institutions établies » 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 « la promotion du bien-être humain » et qui leur opposèrent « une résistance déterminée » (1944, 255). C'est ainsi que lit dialectiquement John Dewey l'histoire des sciences où l'on voit les producteurs de savoirs collaborer ou s'opposer aux reproducteurs de l'ordre social de l'époque. Une partie de sa critique de la religion peut aussi se lire par cet angle d'analyse. Selon lui, « les intérêts et les institutions qui s'attaquent maintenant à la science » sont souvent mus par « un centre de gravité surnaturel » théorique et religieux qui tente de maintenir séparés la science et ses effets, notamment moraux, sur la « humaine direction » (Dewey 1944b, 256–57) du quotidien. De cette lecture, il en conclut 1/qu'il y a donc un devoir des institutions démocratiques à user de la science dans les affaires morales et humaines de l'homme, et ; 2/ que cette production du savoir doit être consciente de ce devoir démocratique envers les effets de sa production. C'est pourquoi, face à ces deux conclusions, l'université est l'institution chargée de cette production de savoirs 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 du savoir scientifique. Il s'agit de faire de cette production une réponse aux besoins réels des individus qui composent la société dans laquelle l'université se trouve. Dans cette optique, cette dernière a la responsabilité d'orienter cette production de manière scientifique. L'orientation de la recherche scientifique est une nécessité politique en raison de 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 savoirs doit choquer, affronter et dépasser des préjugés moraux, des exigences sociales ou des clivages politiques (Dewey 1920, 171).

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 lui, 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, Dewey s'accorde avec Jefferson pour dire que :

Il était donc d'autant plus important de reconnaître que "les lois et les institutions doivent aller de pair avec le progrès de l'esprit humain" et que les institutions doivent changer avec le changement de circonstances provoqué par les découvertes, les nouvelles vérités, les changements d'opinion et de comportement (Dewey 1940b, 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 savoirs, 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 permet par la suite de répondre à la demande sociétale en savoirs pédagogiques.

Conclusion

Pour conclure, on comprendra, à la lecture des choix socio-épistémiques que fait John Dewey, que pour ce dernier la liberté académique ne peut pas être « sans condition » comme le suggère Jacques Derrida¹³³ (2001). Car si John Dewey écrit que « The university function is the truth function » (1902a, 55) en parlant de la fonction de production de savoirs, cette vérité sera celle d'un savoir conséquent de ses effets et que le chercheur ne cherchera pas à ignorer. En effet, John Dewey participera en 1919 à la création 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 et nous les étudierons dans la deuxième partie de cette thèse. Mais pour l'heure, on peut lire à travers ces 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 pourquoi nous avons essayé au cours de cette section de définir la liberté académique dont bénéficie le chercheur dans son activité de production de savoirs 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 pragmatiste. 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.

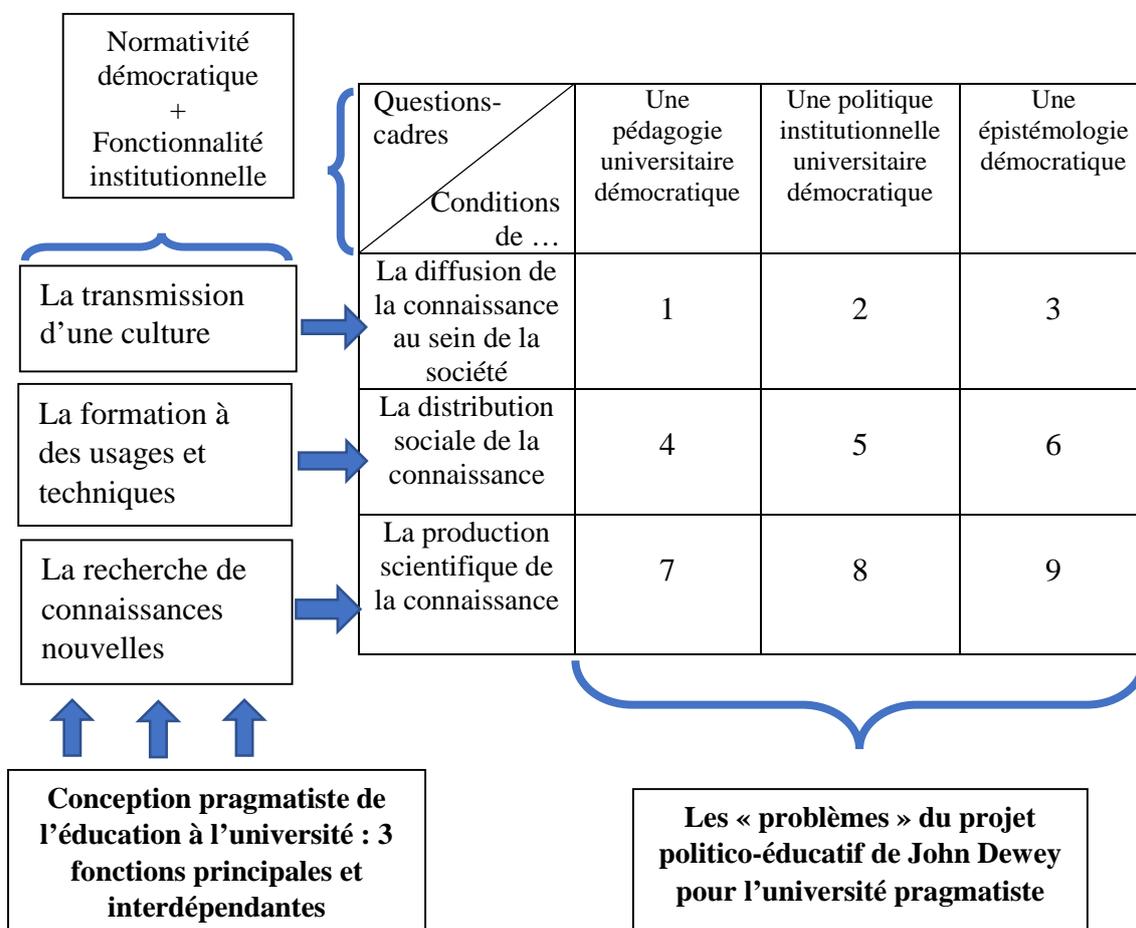
Cette exigence s'impose par ce « kinds of knowledge resources » (Frischmann, Madison, et Strandburg 2014, 16) que produit l'université idéale de John Dewey. La scientificité de ce savoir rejoint les modalités démocratiques et fait de ce savoir un outil de reconstruction de la société par l'université. Et c'est au nom de cette reconstruction future que John Dewey ne peut dans ses écrits décrire factuellement et avec précision les institutions démocratiques nécessaires à son projet. Et c'est pourquoi il nous semble que c'est à tort que

¹³³ « Cette université exige et devrait se voir reconnaître en principe, outre ce qu'on appelle la liberté académique, une liberté *inconditionnelle* de questionnement et de proposition, voire, plus encore, le droit de dire publiquement tout ce qu'exigent une recherche, un savoir et une pensée de la *vérité*. » (Derrida 2001, 11-12).

la littérature scientifique reproche le caractère aporétique de ses écrits politiques, notamment *The Public and Its Problem*.

Or, c'est justement cette production du savoir 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. 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 du savoir. 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-mêmes ces institutions dont nous avons tant besoin.

Schéma G : Les « problèmes » du projet politico-éducatif de John Dewey pour l'université pragmatiste



Problèmes à résoudre :

- 1 : Quels moyens se donne-t-on pour transmettre une culture d'une génération à l'autre ?
- 2 : Quelle société future rend-on désirable lors de la transmission de cette culture ?
- 3 : Quelle culture l'université est-elle capable de transmettre ?
- 4 : Par quels outils la fonction de distribution sociale des connaissances va-t-elle guider l'université dans la formation éthique de ses membres ?
- 5 : Quel citoyen l'université peut-elle former lors de sa distribution sociale des connaissances ?
- 6 : Quelles sont les compétences techniques que l'université peut distribuer au regard des besoins de formation du monde du travail ?
- 7 : De quels moyens l'université peut-elle se doter pour former les chercheurs appropriés au type de production de connaissances souhaité ?
- 8 : Quelle orientation donne-t-on à la société avec cette production particulière de connaissances que permet la recherche universitaire ?
- 9 : Quels savoirs l'université est-elle capable de produire par sa recherche ?

Conclusion de la première partie : Penser l'université l'idéale avec John Dewey ; une théorie des institutions démocratiques.

« La démocratie sociale équivaut [...] à l'établissement d'un héritage commun, d'un travail commun, d'un destin commun. » (Dewey 1901, 310)

Rassemblons les différents éléments que cette première partie de notre thèse a étudiés à partir de notre question de départ : *Comment penser la réalisation du projet politico-éducatif démocratique de John Dewey par, avec et au sein de l'institution universitaire ?* Pour résoudre les problèmes qu'elle soulève, dans cette première partie, nous avons procédé à une étude conceptuelle de ses écrits réalisée en trois temps. D'abord, nous avons mis à jour la conception bien particulière que John Dewey se fait des institutions, puis définit et tracé au plus près les limites de ce que notre auteur entend par « projet politico-éducatif démocratique », pour, enfin, comprendre comment l'université peut devenir une institution travaillant *pour, avec et par* la démocratie.

Le premier temps de notre analyse propose de suivre la logique fonctionnaliste de John Dewey pour l'appliquer aux institutions. Ces dernières sont des constructions collectives humaines fonctionnant dans le but de résoudre des problèmes spécifiques. Comment dans ce cas comprendre la fonction d'une institution se vouant à l'éducation ? Là aussi, en suivant John Dewey, nous proposons de fractionner théoriquement ce processus d'éducation en trois sous-fonctions : celle de transmission, de formation et de production de connaissance. La réussite, au sens d'une croissance expérientielle pragmatiste, du processus éducatif dépend, pour l'université, de la progression commune de ces trois fonctions. Ainsi, ce premier chapitre propose une schématisation institutionnelle et pragmatiste de l'université où ces trois fonctions sont pensées ensemble sans se réduire les unes aux autres.

Le deuxième temps de l'analyse se centre sur la notion de démocratie et sur ce qu'elle peut signifier en tant que qualité d'une institution, toujours selon John Dewey. Sans revenir sur les critères de cette normativité, ni sur son orientation vers un bien commun, nous pouvons dire désormais que la démocratie est la conviction qu'ensemble, grâce à nos différences, nous pourrions faire des expériences pour résoudre nos problèmes actuels et à venir avec plus d'intelligence que seul. Par conséquent, si le cœur de la démocratie est une conviction, alors, pour devenir un véritable projet de société, elle doit avoir des institutions

comme moyens de sa réalisation. L'institution en tant que construction collective est ici pensée en tant que moyen d'un projet sociétal de la part des individus. En ce sens, ce second chapitre de notre travail cherche à définir ce qu'est réellement une institution démocratique au regard de la philosophie pragmatiste et nous permet de nous poser la question suivante : si l'université a pour tâche de transmettre cette conviction démocratique, il s'agit de se demander quels sont les outils, les dispositifs et les moyens dont elle dispose pour la transmettre (et évaluer l'efficacité de ces derniers). Ce n'est qu'ainsi qu'une université peut se dire « démocratique », au sens de la philosophie pragmatiste.

C'est pourquoi le troisième et dernier temps de cette analyse est une opérationnalisation des critères d'une institution démocratique à la trifonctionnalité de l'université. En effet, si la démocratie est une conviction qui se déploie en direction d'un héritage, d'un travail et d'un destin commun, alors il nous faut penser les institutions démocratiques en fonction de ces trois directions. A partir des écrits de John Dewey, nous avons cherché à montrer l'exhaustivité de l'exigence démocratique sur les activités d'enseignement, de formation et de recherche de l'université. Etudier l'une après l'autre, nous avons vu comment chacune de ses fonctions pouvait participer au projet politico-éducatif de John Dewey et dont l'application à l'université peut se résumer en une phrase : former les étudiants pour faire d'eux des citoyens capables de construire des institutions qui seront à leur tour capable de former les citoyens de manière qu'ils participent à leur propre transformation. Ainsi, ce qui est au cœur de ce troisième chapitre c'est la dynamique de performativité démocratique des citoyens et des institutions entre eux.

Etre démocratique pour une université demande donc un haut niveau d'intelligence institutionnelle. Cela signifie, en tant qu'institution, qu'il faut être conscient que l'on va former des individus à la transformation de leurs propres institutions. Et pour l'individu, cela nécessite une lucidité sur le fait que l'on cherche à construire des institutions qui vont à leur tour nous transformer. Institutionnaliser le projet démocratique de John Dewey demande donc une double réflexivité de la part des institutions et de la part des individus. Il s'agit d'apprendre à déconstruire l'instituant pour reconstruire une nouvelle capacité d'instituer. A l'aune de son projet de reconstruction générale, cette finesse de l'interaction performative du sujet avec son environnement, de l'individu avec ses institutions, des convictions avec ses habitudes est l'originalité même de la philosophie de John Dewey, ainsi que sa difficulté.

L'exigence d'un tel projet a une conséquence directe : elle donne à la philosophie de l'éducation un objectif extrêmement conséquent. En effet, si la « réalisation de cette foi » en la double transformation méliorative de l'individu et de l'institution « ne peut être éprouvée et testée que dans l'action » (Dewey 1930g, 278) et si la « valeur de toute institution : sociale, économique, domestique, politique, juridique, religieuse, se mesure à l'effet qu'elle exerce sur l'élargissement et l'amélioration de l'expérience » (1916b, 9), alors l'éducation dont les professeurs ont la charge en tant que membres d'une institution et d'une démocratie doit se donner pour objectif de partager cette « foi » à leurs élèves (Dewey J. et Dewey E. 1915, 404). Il s'agit de les convaincre qu'ils peuvent « participer activement et intelligemment à la construction » (Dewey 1938a, 303) et à la reconstruction perpétuelle d'une société démocratique. Tant que les enseignants refusent cet objectif (1944, 260), ou s'ils en ont une vision vague (1937, 236) ou encore s'ils restent indifférents à celles-ci (1935, 260), alors le projet démocratique échouera :

Tant qu'il n'existera pas parmi les enseignants dans leur ensemble, une idée précise, cohérente et unifiée de ce que signifie la démocratie, des conséquences sociales, y compris économiques et industrielles, qui sont compatibles avec le mode de vie démocratique, les discussions relatives à la fonction de l'éducation concernant le maintien des institutions démocratiques resteront des paroles et non une réalité (Dewey 1937d, 236).

Notre première partie de thèse conclut donc à la nécessité d'une éducation politique à la démocratie, dans toute la richesse de sa complexité pédagogique, au sein de l'université, et pour tous ses acteurs, qu'ils soient enseignants, administrateurs ou étudiants. En ce sens, et au regard de la littérature scientifique sur la question universitaire, il nous semble que la perspective de John Dewey évite les pièges d'une lecture des problèmes qui touche cette institution depuis le début du XX^{ème} siècle (dont nous ferons l'état dans la troisième partie de notre thèse). Pour lui, il ne s'agit ni de se limiter au point d'un seul acteur de l'université, ni de comparer sa réalité à un idéal lointain, ni de la réduire à un outil de domination capitaliste, ni de décrier son injustice à partir de faits non voulus par son administration ou encore de simplifier ses finalités à des objectifs économiques. Pour le pragmatisme, la complexité théorique s'évalue à l'aune de la complexité du réel que l'expérience révèle et non l'inverse. Sans développer une comparaison théorique exhaustive, la normativité démocratique pragmatiste nous paraît plus adéquate à une reconstruction collective, qui n'évite ni le conflit ni les problèmes, mais qui ne s'éteint pas au stade de la critique de l'institution.

Cependant cette université idéale ainsi imaginée ne peut être le point d'aboutissement de la pensée de John Dewey. Au contraire, par sa volonté de reconstruction et par son processus d'enquête, la formation d'une hypothèse, fût-elle une construction idéale, n'est toujours qu'une étape dont la valeur dépend de ce qu'elle ouvre comme pistes de réalisation. Que rend possible la théorie des institutions démocratiques de John Dewey ? Quelle sorte d'université permet-elle de construire ? Comment peut-on employer cette théorie pour mener à bien, concrètement, la construction d'une université plus démocratique ? C'est à ces questions que la seconde partie de notre travail s'attache. Aussi, dans cette perspective, nous ne résistons pas au plaisir de conclure la première partie de ce travail sur ces mots issus d'une lettre de John Dewey à Alice Chipman et ses enfants du 1^{er} novembre 1894 (lettre 00218) :

— if philosophy is ever to be an experimental science, the construction of a school is its starting point.—

2ème partie : L'influence du projet de John Dewey sur son temps :
une histoire des expérimentations universitaires et leurs critiques



Introduction générale de la deuxième partie : reconstruire une histoire

« J'ai dans mon esprit l'image d'une école qui grandit sans cesse; une école où une activité constructive réelle et littérale sera le centre et la source de toute la chose... » (Dewey 1884). Ces mots de John Dewey, écrits dans la même lettre qui a clôturé la première partie de ce travail, engagent notre réflexion sur l'université pragmatiste dans une quête aussi vaste que précise : quelles furent les expérimentations universitaires menées à l'époque de John Dewey qui correspondent le mieux à cette « image » d'école que notre auteur a en tête ?

En effet, après avoir reconstruit au plus près des écrits de John Dewey ce qui correspond à un idéal d'université pragmatiste dans la première partie de cette thèse, il nous faut maintenant, pour suivre la méthode d'enquête pragmatiste, se demander ce que cet idéal rend possible ; *quelles expérimentations peuvent lui donner corps et faire de cet idéal un véritable projet programmatique pour l'université ?* Notre travail de reconstruction *a posteriori* du projet politico-éducatif démocratique de John Dewey n'est donc pas que purement théorique, mais s'appuie également sur les réalisations pratiques menées en son temps. Ces dernières – et c'est l'objet de cette seconde partie – viennent en quelque sorte « tester » l'idéal de notre auteur, mais aussi le faire évoluer et gagner ainsi en maturité. Nous donnons donc à ces expériences universitaires le statut épistémologique d'épreuves expérimentales de la théorie pragmatiste.

Par conséquent, embrasser la variété des expériences pédagogiques menées au nom d'un idéal philosophique bien particulier nous permet de réfléchir, au-delà et grâce à ces expériences, à un projet éducatif à la fois de façon rétrospective et prospective. Cette tâche nous semble relever ainsi de plein droit de la philosophie de l'éducation, en tant que réflexion sur les conditions de possibilités, les problèmes et les finalités des expérimentations pédagogiques. Ici, l'histoire de l'éducation est sollicitée à la hauteur de sa responsabilité pédagogique¹³⁴. Le travail de cette thèse, en ce sens et à notre connaissance, est inédit en langue française, car, au moment de sa rédaction, nous n'avons rien trouvé au sein de la littérature scientifique francophone qui « évalue » le projet

¹³⁴ Dans cette perspective, nous partageons le point de vue de Antonio Nóvoa lorsqu'il écrit que « L'histoire de l'éducation n'existe qu'à partir de cette double possibilité, qui réclame de nouvelles approches du travail historique et de l'action éducative : il faut, d'abord, accepter que *l'objet de l'historien n'est pas le passé, mais tout ce qui, dans le passé, peut aider à répondre aux problèmes d'aujourd'hui*; il faut, ensuite, rompre avec une vision « naturelle » ou « rationnelle » qui occulte l'historicité de la réflexion pédagogique, tout en empêchant de comprendre comment les discours scientifiques en éducation se sont construits en rapport avec le développement de groupes professionnels et de systèmes- experts de connaissance. » (Nóvoa 1997, 14).

politico-éducatif de John Dewey à l'aune d'études précises sur les réalisations universitaires que ce dernier a rendu possible à son époque.

Cependant, ces expérimentations universitaires ne forment pas un tout cohérent *a priori*. Ni pour notre auteur : « Le matériel et les méthodes d'une telle école existent tous aujourd'hui, " en vrac et dispersés " (Dewey 1884) », ni pour les acteurs universitaires de son époque (Dewey 1949c), et encore moins pour les historiens de l'éducation progressiste américaine (Cremin 1961; Grant 1984; Townsend, Newell, et Wiese 1992), bien que tous s'accordent pour voir en John Dewey l'acteur le plus central et le plus influent de cette révolution pédagogique menée par les démocrates progressistes aux Etats-Unis. C'est pourquoi notre travail de thèse ici consiste à sélectionner certaines expérimentations universitaires menées à l'époque de John Dewey, « non pas en tant que modèles » (Dewey 1929d, 302), mais en tant qu'outils permettant de réfléchir à un projet pragmatiste d'université.

En effet, chaque acteur et chaque expérimentation mobilisent différents éléments du projet politico-éducatif de John Dewey, parfois en s'y référant directement, parfois de façon plus implicite. Il serait alors vain de tenter de mener un travail historique exhaustif sur cette question au vue de l'ampleur des expérimentations et de la complexité interne à chacune d'entre elles¹³⁵. Cependant, nous avons d'une part délibérément sélectionné parmi les multiples expériences progressistes celles qui nous semblaient le plus étroitement affiliées à la pensée de John Dewey¹³⁶. Et d'autre part, au sein de chaque cas étudié nous avons choisi une des convictions démocratiques centrales (étudiées en première partie), pour voir comment cette dernière est « appliquée » en actes et en paroles à cette époque.

C'est pourquoi *le quatrième chapitre* sera plus conséquent que les trois derniers car c'est là que se trouvent étudiées cinq expérimentations universitaires du projet politico-éducatif de John Dewey. Il ne s'agit pas de simples illustrations ou exemples de la théorie pragmatiste car leur réalisation a profondément marqué John Dewey et orienté ses

¹³⁵ De plus, bien qu'ils ne soient pas travaillés ici, l'historiographie dans le domaine de l'histoire des idées éducatives est un champ de bataille entre historiens et pose de nombreux problèmes (Jablonka 2001; Reese et Rury 2016; Nóvoa 1997). Certains historiens « progressistes » sont, ou étaient, très impliqués dans le mouvement progressiste américain. Ils sont donc critiqués par les historiens « révisionnistes » qui émergent à la fin du XX^{ème} siècle. Mais ces derniers sont désormais eux-mêmes critiqués par les historiens « post-révisionnistes » actuels (Reese et Rury 2016). Cependant, étant donné qu'il ne s'agit pas d'un travail à vocation historique, nous nous contenterons d'indiquer ces difficultés au fil du travail, mais sans les développer outre mesure.

¹³⁶ Ainsi, les expériences sélectionnées furent réalisées du vivant de John Dewey et n'épuisent pas son influence posthume. Nous avons en effet préféré nous concentrer sur l'époque de John Dewey pour nourrir le dialogue entre les expérimentations menées et les écrits de cet auteur. Cependant, l'influence posthume de John Dewey a également été importante pour d'autres cas, plus lointains, d'expérimentations pédagogiques.

réflexions au fur et à mesure des « leçons » qu'il en tirait. En effet, ces dernières rendront compte successivement des cinq convictions démocratiques du projet pragmatiste par l'étude de cinq cas d'établissement d'enseignement supérieur dont la fondation, l'orientation ou la réorganisation furent historiquement influencées par les écrits de John Dewey. Et ce, de la façon suivante : l'expérimentalisme par le *Black Mountain College*, le perfectionnisme mélioratif par la *Laboratory School of Chicago*, la méthode de l'enquête par les *Colleges progressistes*, l'épistémologie environnementaliste par la *Hull House*, et enfin l'importance du pluralisme par la *New School for Social Research* de New-York. Ainsi, malgré un cadre spatio-temporel étendu (les Etats-Unis, de 1889 à 1956) et les différences conséquentes entre chacun des cas étudiés, nous espérons rendre compte de l'unité du projet pragmatiste qui guide chacun de ses programmes de reconstruction d'établissements d'enseignement supérieur (mais également quelles sont, au cas par cas, les qualités et limites de ces programmes de reconstruction).

De plus, *au cinquième chapitre*, après avoir étudié ces cinq expérimentations, nous en étudierons les critiques mais sans nous limiter à ces premières. Comme avec toutes expérimentations, il convient de développer un regard critique qui permette d'en fixer les limites ou les défauts. Dans notre cas, nous avons rassemblé ces critiques en deux grandes lignes argumentatives qui viennent pointer les potentielles insuffisances du projet progressiste de John Dewey¹³⁷. La première concerne les accusations de biais classistes, racistes ou sexistes de notre auteur et leurs effets sur son projet. Et la seconde se concentre sur l'éviction du conflit au sein de sa philosophie de l'éducation et les conséquences politiques d'une telle absence. Nous les étudierons successivement pour en rendre compte mais également pour voir ce qui au sein des écrits de John Dewey permet de répondre à ces critiques.

¹³⁷ En effet, ce qui fait l'unité du mouvement historique que l'on identifie par « éducation progressiste » aux Etats-Unis tient en effet autant à l'union affirmée des acteurs de ce mouvement entre eux qu'à la cohérence des critiques que leurs adversaires leur firent. Par exemple, il a été reproché aux pédagogues progressistes de favoriser dans leurs pratiques pédagogiques une classe sociale aisée au détriment d'une autre plus populaire. Quelle est la valeur de cette critique et comment la conception démocratique de John Dewey répond-elle à celle-ci ?

2.4.1. L'expérimentalisme au cœur du Black Mountain College

« Une once d'expérience vaut mieux qu'une tonne de théorie. »
(Dewey 1916b, 151)

Introduction

Commençons notre enquête sur les différentes réalisations universitaires qu'a inspirées la pensée pédagogique et politique de John Dewey par l'étude d'une université des plus atypiques : le *Black Mountain College*. Cette université située en Caroline du Nord, non loin d'Asheville, fut créée en 1933 et fut pendant 23 ans un haut lieu de l'expérimentation pédagogique américaine. Sans être une thèse d'histoire, les ressources de ce travail sont ici principalement constituées des documents historiques (articles de journaux, mémoires, photographies, lettres, catalogues de collections artistiques, etc) que nous avons pu consulter lors de nos recherches. Plus précisément, nous l'étudierons à partir d'une des cinq composantes de la conviction démocratique¹³⁸ : l'expérimentalisme.

Le choix de ce « paramètre » démocratique n'est pas anodin et se justifie par l'inscription que les acteurs de cette université donnèrent eux-mêmes à ce dernier. A bien des égards, le *Black Mountain College* (BMC) est une université expérimentale. Qu'il s'agisse de son fondateur John Rice¹³⁹, des professeurs de musique de cette université (comme John Evarts¹⁴⁰) ou des historiens de l'éducation, comme Katherine C. Reynolds (2012), cette démarche expérimentale est reconnue dans de multiples domaines et à de nombreux moments de l'histoire du BMC. Pour comprendre le plus exhaustivement possible l'importance de l'expérimentalisme au sein de cette université, nous nous proposons de l'étudier en distinguant trois champs d'application. Ces derniers reprennent

¹³⁸ Celle-ci fut présentée pour la première fois, dans son inscription théorique au pragmatisme, à la section 1.2.2.A. de notre thèse, et ensuite, pour les exigences pédagogiques qu'elle implique, en section 1.3.1.A.

¹³⁹ Ce dernier écrit dans ses mémoires que John Dewey était « le seul homme qu'il a connu qui était complètement apte à vivre démocratiquement » (Rice 1942, 331–32). De plus, John Rice invita régulièrement John Dewey au BMC, ce que ce dernier fit en 1935 et 1936, comme l'atteste sa correspondance (Dewey 1935a; 1935b; 1936a; 1935c). Il sera également, grâce à John Rice le président d'honneur à vie de cette université.

¹⁴⁰ Comme l'atteste le titre d'un article paru dans un quotidien régional le *News and Observer* du 23 décembre 1934 : « New college at Black Mountain unique educational experiment » (Nikolić 2017).

les trois pointes de notre triangle du schéma E¹⁴¹ qui rend compte des différentes perspectives disciplinaires retenues pour l'étude d'un processus éducatif selon notre modèle théorique. Ainsi, nous sollicitons dans un premier temps les sciences politiques pour étudier comment l'expérimentalisme est présent dans l'organisation générale de l'université. Puis, les sciences de l'éducation seront appelées pour comprendre comment la pédagogie du BMC est elle-même marquée par l'expérimentalisme. Enfin, grâce à l'épistémologie, nous verrons comment notre premier composant démocratique qu'est l'expérimentalisme est indispensable à la compréhension de la façon dont les acteurs du BMC entendent l'acquisition de connaissances.

Par conséquent, l'objectif de l'étude de ce cas historique est de comprendre pourquoi John Dewey écrit en 1940 que « Le travail et la vie du *College* est l'exemple vivant de la démocratie en action. Le *College* existe sur les bases même du mode de vie démocratique. » (1940a) et comment cette université si particulière, par son attachement à l'expérimentalisme, peut être comprise comme une des réalisations qu'a influencée la pensée pédagogique et politique de John Dewey.

A. Une organisation propice aux nouvelles expériences

Tentons ici de répondre aux deux interrogations suivantes : premièrement quel type de sujet futur veut-on former au BMC par une éducation expérimentale ? Et deuxièmement, quelle société future rend-on désirable au BMC par cette éducation ? Pour répondre à ces questions, étudions les conditions d'émergence de cette université, puis les grands traits de son organisation interne déterminant sa politique, et enfin les attentes politiques que les différents acteurs du BMC investissaient par leur expérimentalisme.

Pour montrer en quoi l'expérimentalisme est au cœur de l'organisation politique du BMC, il n'est pas inutile de revenir sur la façon dont son fondateur John Rice mena sa construction. John Rice est un personnage dont le charisme est régulièrement noté en tant que professeur et figure emblématique du BMC (Duberman 1972, 19). Après avoir enseigné de nombreuses matières différentes (Latin, Grec, Philosophie, Théologie, etc.) dans différentes universités, il créa finalement une discorde au *Rollins College* (Floride)

¹⁴¹ Ce triangle est présenté dans la section 1.1.2.C. de notre thèse, page 67.

où il enseigna de 1930 à 1933. Le président de cette université, Hamilton Holt, le conseil d'administration et les autres professeurs ne supportaient plus les écarts pédagogiques de John Rice. Ce dernier, loin de toutes approches conventionnelles, ne respectait aucune tradition institutionnelle ou pédagogique. Par exemple, ses cours de Latin devenaient des cours de sexualité ou de religion, les cours ne se déroulaient plus dans les salles de classe mais en dehors de l'université. Bref, on lui reprochait un enseignement trop éclectique et foisonnant ainsi qu'une personnalité trop forte et la trop grande popularité de ses cours. Son licenciement fut suivi par huit autres professeurs qui l'avaient soutenu. Ce fut avec ces personnes que John Rice décida « de fonder une école "utopique" autogérée par ses enseignants et ses étudiants » (Giraud 2014).

Le BMC vit donc le jour durant l'été 1933 avec ces professeurs, 22 étudiants et une offre de cours très étendue incluant aussi bien la physique que l'économie, l'art dramatique, les langues étrangères (Français, Allemand) ou encore la littérature. John Rice, inspiré par la philosophie de William James et de John Dewey, pensa l'organisation du BMC de façon à rendre possible et nécessaire l'expérimentation communautaire. En effet, le terme de « communauté universitaire » prend ici tout son sens, car comme le note Joëlle Zask :

Lieu de résidence et d'études à la fois, les étudiants et les professeurs devaient en assurer eux-mêmes l'entretien : faire la cuisine, réparer les toits et repeindre les bâtiments, voire en construire de nouveaux, cultiver des légumes ou des fruits. (Zask 2014, 17)

L'objectif de cette proximité était de faire vivre aux étudiants l'expérience d'une véritable communauté. C'est l'idéal de la démocratie administrative qui a conduit principalement à adopter l'idée de communauté comme projet pédagogique (Newell et al. 1996, 42). En faisant construire par les acteurs eux-mêmes une partie des bâtiments de l'université, en les faisant participer aux tâches ménagères quotidiennes, John Rice souhaitait expérimenter un sentiment de communauté, nécessaire selon lui pour le projet pédagogique de l'école. John Dewey notera le résultat positif de cette expérience dans une de ses lettres : « Cela faisait une vie de famille pour les étudiants, sans trop en être une. » (1936c). Mais on doit également noter qu'en tant qu'expérimentation dans son émergence, le BMC fut logiquement ouvert à tous les aléas de l'expérimentation de l'auto-gestion communautaire. Conflits internes, prises de pouvoir, démissions, déchirements humains constituèrent donc la face sombre de cette aventure universitaire. Comme à la fin de toute expérience communautaire, il est difficile pour les individus d'évaluer les résultats positifs ou négatifs de cette dernière. John Rice fut finalement licencié du BMC en 1938.

L'aventure du BMC se poursuivit jusqu'à l'hiver 1956 où l'université ferma définitivement ses portes, épuisée par les problèmes administratifs et financiers.

L'expérience communautaire de la fondation du BMC marqua profondément l'organisation interne de cette université. Aussi, à plus d'un titre, c'est son fonctionnement régulier qui fut lui aussi expérimental au sens où structurellement l'université laissa son organisation suffisamment ouverte pour accueillir et permettre des changements importants en son sein. Un premier exemple marquant de cet état d'esprit fut la décision initiale de ce collège de ne pas donner lieu à une sélection des étudiants lors de leurs inscriptions et réinscriptions. L'organisation des cours ou des logements fut pensée pour rendre le moins opérant possible les critères sociaux habituellement discriminant dans le monde universitaire. Ainsi l'âge, la fortune personnelle, ou encore l'origine sociale étaient exclus, en principe, de cette transmission. C'est pourquoi Eric Giraud écrit :

La structure éducative est relativement ouverte, il n'y a pas de règle fixe ni de sanction, plutôt des "accords communs". Les relations sont plutôt informelles et les professeurs ont parfois le même âge que les étudiants. [...] Les étudiants sont notés d'abord selon le système alphabétique américain (de A+ à F), puis selon le modèle "réussite/échec", mais les notes ne sont pas communiquées aux élèves. Elles ne servent qu'à valider les années d'études auprès des autres universités qui les reconnaissent, comme Harvard, Columbia ou Bard College. (Giraud 2014, 58).

A l'inverse, assez rapidement dans l'histoire du BMC les étudiants pouvaient donner un avis lors du recrutement des professeurs. Suivant les années, cet avis fut simplement consultatif ou plus influent. Et de la même façon, des réunions régulières entre tous (ou quasiment tous) les membres constituaient et remplaçaient les conseils d'administration universitaires classiques. A ce moment étaient débattus tous les sujets organisationnels, dont les bilans financiers étaient le cœur, par tous les membres de ce conseil. Ce fut par exemple à l'un de ces conseils qu'il fut décidé d'expérimenter l'auto-suffisance alimentaire¹⁴² en construisant une ferme et en faisant travailler les étudiants à cette production alimentaire. Il est amusant de noter qu'une unité de valeurs (nos ECTS) d'activité physique correspondait à cette activité, et dont la note pouvait conditionner pour l'étudiant le passage à l'année suivante. Toutefois, cette confiance dans l'expérience de la démocratie administrative ne fut pas sans difficulté et mena parfois au départ de certains enseignants, suite aux décisions de ce conseil (Newell et al. 1996, 47).

¹⁴² En réalité, celle-ci n'atteignit jamais que 60%, et ce dans les meilleures années.

Bien sûr cette expérience communautaire n'est pas de tout repos, et l'idéal de démocratie prôné par cet expérimentalisme peut sembler, pour des étudiants plus individualistes, assez étouffant. La société future que veut construire le BMC par son organisation collective et participative est exigeante pour ces individus-là, et c'est pourquoi pour John Rice il importe de responsabiliser tout le monde par des tâches variées. Ainsi, la pluralité des moyens de participer à la vie communautaire (coupe du bois, service du thé, entretien des courts de tennis, etc.) permet à la diversité des individualités de s'intégrer, d'une façon ou d'une autre, à cette communauté (Adamic 1938, 627). A bien des égards, l'organisation du BMC permettait de faire vivre à ses étudiants de multiples expériences différentes de participation au collectif, et cette pluralité permettait en retour à l'organisation de rester souple et de s'adapter aux insatisfactions de chacun.

Enfin, les attentes politiques des acteurs de l'organisation du BMC expriment clairement la nécessité de ce recours à l'expérimentalisme. Pour John Rice, nous avons vu l'importance de la finalité démocratique avec la flexibilité institutionnelle voulue dès la création de cet endroit. Pour le second « recteur » de cette université, Charles Olson, la réponse à nos deux questions initiales (Quel type de sujet futur veut-on former au BMC par une éducation expérimentale ? Et quelle société future rend-on désirable au BMC par cette éducation ?) réside dans un parallèle qu'il observe entre les évolutions de l'art et de la société :

En ce milieu de XX^{ème} siècle, l'accent -dans la peinture comme dans la théorie politique- est désormais placé sur ce qui se produit entre les choses, et non sur les choses elles-mêmes. Aujourd'hui le champ d'exploration, le principe sous-jacent à un système de pensée est celui de la fonction, du processus et du changement ; de l'interaction et de la communication [...] Or, dans l'état de dispersion du monde quantitatif, ce sont, [...] pour un groupe tel un collège universitaire, le Black Mountain, un lieu plus petit offrant désormais cette sorte de chance, cette sorte de cœur expérimental (Olson 2000).

Le BMC sera donc pour Charles Olson un lieu où l'on souhaite former un individu capable d'explorer, d'interagir et d'être attentif aux qualités processuelles des changements, que cela soit dans le domaine esthétique ou politique. L'importance de l'expérimentalisme réside ici dans sa capacité à provoquer ou nourrir cet interactionnisme actif entre l'individu et d'autres individus ou d'autres objets¹⁴³. Ainsi la société que rend possible une telle éducation ressemble fortement à celle que John Dewey promeut. L'organisation de cette

¹⁴³ C'est ce que peut faire rappeler Dominique Ottavi lorsqu'elle écrit au sujet du *continuum expérimental* que « tout savoir est en nous » (Ottavi, Gauchet, et Blais 2008, 233) si on considère ce « nous » de manière intersubjective.

université est donc, dans cette citation, au service de cette finalité politique. Cette dernière, croisée à une finalité esthétique avant-gardiste assumée, formera véritablement une direction forte pour la pédagogie du BMC. Toutefois, il serait exagéré de prétendre que cette finalité politique démocratique et ce moyen pour l'atteindre qu'est l'expérimentalisme aient été aussi clairement formulés par tous les acteurs de cette université expérimentale durant les 23 ans de son fonctionnement. D'autres acteurs insisteront dans leurs lettres ou leurs témoignages sur d'autres composantes démocratiques ou sur d'autres finalités politiques ou spirituelles (Nikolić, 2017). Cependant, on peut raisonnablement affirmer que l'expérimentalisme fut un élément important dans l'organisation interne du BMC et représente un trait de filiation de ce dernier avec la pensée de John Dewey.

B. Une pédagogie universitaire de l'expérience

« Toute éducation est expérimentale » (Dewey 1931c, 424). Ces mots de conclusion de la conférence de John Dewey prononcée en 1931 devant ses collègues du « *College of Liberal Arts* » dont John Rice, illustrent bien l'importance que John Dewey porte à l'expérimentalisme dans le domaine pédagogique. Aussi, pour savoir si la pédagogie revendiquée et pratiquée par les acteurs du BMC rejoint cette conviction pragmatiste, il nous faut l'interroger par ces deux questions : 1/ Par quels dispositifs le BMC fait apprendre par l'expérience à ses étudiants ? 2/ Comment les étudiants du BMC expérimentent eux-mêmes dans leurs apprentissages ? Pour répondre à ces deux questions, nous verrons tout d'abord le refus revendiqué des acteurs d'une pédagogie non-expérientielle, puis l'inscription de l'expérience dans l'enseignement artistique et enfin l'attention aux corps de cette pédagogie comme prolongement de cet expérimentalisme.

L'inscription de l'expérience dans la pédagogie du BMC date de sa fondation par John Rice. Ce dernier mesurait toute l'importance de l'expérience dans la transmission pédagogique grâce à ses années d'enseignement antérieures qui lui ont permis de constater l'insuffisance d'une transmission uniquement centrée sur un savoir littéraire et abstrait : « Ce que vous faites de ce que vous savez est important. Savoir ne suffit pas. » (Nikolić 2017, 6). Les professeurs qui le rejoignirent dans l'aventure du BMC partagèrent généralement ce refus de la pédagogie « traditionnelle ». Par exemple, on peut lire dans l'ouvrage de l'un d'entre eux, Richard Buckminster Fuller, ceci :

Ce qui se passe en général au cours de l'éducation est que les facultés sont éteintes, exténuées, bourrées d'informations et paralysées, de telle manière que quand les individus sont devenus adultes ils ont perdu beaucoup de leurs capacités naturelles. [...] L'école est une usine à produire l'ignorance (R. B. Fuller 2009).

Ce refus radical permet alors la recherche d'une nouvelle transmission, plus orientée vers l'activité de l'expérience. Il n'y aura plus de distinction symbolique entre professeur et élève, ni d'apprentissage « par cœur ». Tout ce qui incarne l'école traditionnelle sera mis de côté pour réinventer l'acte pédagogique de transmettre sans imposer, d'éduquer sans dresser, d'apprendre sans répéter. Le fait de n'avoir aucune contrainte horaire permettait aux professeurs de cette université de pouvoir adapter leurs cours à chaque session aux étudiants présents. La demande de n'importe quel élève pouvait donner lieu à un bouleversement du cours prévu ou les compétences en danse de tel autre élève pouvaient orienter le cours vers ce domaine artistique alors même que les compétences du professeur appartenaient à une autre matière. L'objectif pédagogique de cet expérimentalisme est de permettre le développement du travail interdisciplinaire des arts, c'est-à-dire de briser les frontières traditionnellement pensées entre les médias et les arts (Nikolić 2017, 11).

De plus, l'enseignement des professeurs du BMC a pour but de favoriser la mise en œuvre d'initiatives plurielles et d'affûter un esprit d'improvisation chez les étudiants. Le but des cours dispensés se traduisait véritablement par une pédagogie de l'expérience que rendait possible le « learning by doing » prôné par John Dewey (Horowitz, Danilowitz, et Albers 2006, 11). Il s'agit de favoriser aux étudiants un apprentissage de soi, au moyen de l'expérience où l'objectivation de l'apprentissage se fait moins par l'évaluation d'un travail que par une amélioration de soi-même constatable par soi et autrui. Ainsi, pour ces professeurs, la transmission est un acte performatif, non pas centré sur l'objet d'étude même, mais sur la relation entre les objets d'étude et les sujets connaissant que sont les étudiants (Olson 2000). Cette pédagogie expérientielle peut dérouter par son éloignement avec la pédagogie traditionnelle. Toutefois, lorsque John Dewey interroge en 1936 les nouveaux étudiants pour savoir s'ils ne sont pas trop perdus par cette distance prise avec le « School work » conventionnel, ceux-ci, selon ses dires, n'ont pas l'air gêné, au contraire (Dewey 1936b). On peut donc avancer que le refus de la pédagogie traditionnelle des professeurs du BMC a mené à des expérimentations pédagogiques fructueuses¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Cependant, cette radicalité, si elle semble dans ce cas être indéniablement une source de créativité, possède un statut paradoxal au sein du processus de l'enquête. En effet, la radicalité de l'engagement demandé aux étudiants et aux enseignants lui permet d'oser des hypothèses radicalement nouvelles, en revanche elle fragilise l'expérimentation elle-même car on peut douter de sa reproductibilité. En un mot, plus l'expérience est radicale

Dans les chapitres précédents de notre thèse, nous avons surtout justifié l'importance de l'expérimentalisme dans l'enseignement scientifique. Mais ce serait une erreur de limiter cette importance à cette seule direction et d'en oublier son originalité dans l'histoire de l'enseignement esthétique. En effet, l'expérimentalisme quasi-systématique de l'enseignement esthétique explique également en quoi l'influence du BMC dans l'histoire de l'art est reconnue et conséquente en tant que continuité du mouvement allemand *Bauhaus*, mais aussi du modernisme, de la *Beat Generation* ou de l'art abstrait (Katz, 2003). La mise en expérimentation par les étudiants des savoirs transmis par les professeurs a permis « d'inventer » les premiers « *Happening* » de l'art moderne occidental (Cometti 2014). Ce qui a permis cette créativité fut bien sûr l'accueil au BMC d'étudiants de tous horizons géographique ou artistique. John Cage, Wassily Kandinsky, Piet Mondrian ou encore Paul Klee s'y retrouvèrent pour étudier ou enseigner. Mais également l'idée de John Dewey selon laquelle l'expérience esthétique (et donc dans son développement, l'expérience artistique) n'est pas nécessairement privée, mais se réalise au contact d'autres subjectivités :

Le matériel de l'expérience esthétique du devenir humain - humain en relation avec la nature dont il fait partie - est social. L'expérience esthétique est une manifestation, un témoignage et une célébration de la vie d'une civilisation, un moyen de promouvoir son développement, et est aussi le jugement ultime sur la qualité d'une civilisation (Dewey 1934b, 329).

Cette importance de l'interaction avec autrui au sein de l'expérience esthétique, que souligne également Joëlle Zask¹⁴⁵, permet de penser l'expérience artistique comme une performance collective éphémère, c'est-à-dire un *happening*. C'est pourquoi un bon exemple de cette priorité de l'expérience au BMC est justement la création du premier de ces *happenings* en 1952 dans le réfectoire de cette université (Katz, 2003, pp. 138-139). A bien des égards, celui-ci peut être compris comme un nexus d'expériences partagées par les acteurs et les spectateurs donnant lieu à un apprentissage libre et créatif de tous. Pour cet événement que l'on intitulera ensuite *Theater Piece n°1*, chaque interprète s'était vu attribuer un intervalle de temps déterminé où il devait exécuter une activité particulière (réciter une poésie, jouer du piano, danser, montrer un film, etc.) sans que l'une prît sur le

et moins elle a de chances de se répéter, rendant incertain son résultat. Il faut donc rester prudent sur toute prétention à la normativité de ce genre d'expériences.

¹⁴⁵ « La finalité humaine de l'enseignement artistique en termes de développement de soi, de participation, d'interaction, de socialisation se confond avec la finalité de l'éducation en général » (Zask 2014, 18).

pas sur l'autre (Harris, 1987, pp. 238-240). Bien que John Cage eût une idée de ce que chaque personne ferait, aucune affectation spécifique n'avait été faite. Ces « acteurs » n'étaient pas des personnages de fiction comme au théâtre, il n'y a pas eu de répétition, pas de scénario et pas de costume. Tout était fait pour qu'avec un minimum de direction, la créativité ait le plus de place pour construire collectivement une expérience originale. La présence d'un chien jouant avec les différents acteurs pendant l'événement participa à ce moment de liberté esthétique rendu possible par ce lieu si particulier qu'était le BMC.

Cet exemple nous permet de comprendre en quoi ce lieu permettait de faire l'expérience d'un enchevêtrement étroit entre la créativité esthétique, l'expression corporelle des étudiants et le bousculement des normes sociales et spatiales habituelles. Peut-être est-ce là l'idée pédagogique centrale du BMC : pour que l'université soit un lieu d'expériences authentiques pour les élèves et les professeurs, il faut qu'apprendre et transmettre soient avant tout des verbes de performance.

Cette performativité que permet l'expérimentalisme est véritablement l'atout majeur de la pédagogie du BMC. En prenant en compte la vie des corps, grâce à la conception pragmatiste de l'expérience, les acteurs du BMC ont pu aménager l'espace et leurs habitudes corporelles pour être le plus possible propice à l'apprentissage. Ou pour le dire autrement, l'exigence de créativité dans l'enseignement artistique, couplée avec une sensibilité à la participation du corps¹⁴⁶ dans l'expérimentation pédagogique, a permis de pousser l'attention pédagogique jusqu'à l'architecture et les habitudes corporelles des acteurs du BMC. Aussi, ce qui est frappant à l'étude des photographies d'archive du BMC, c'est l'impression de liberté et d'intimité des corps dans leur espace. Mary Emma Harris nous en donne ici un exemple :

Une communauté d'étudiants et de professeurs assis la plupart du temps à l'extérieur, et non pas confortablement dans un bâtiment parlant de philosophie. La vie y était informelle, pas de cloche pour annoncer le début des cours. Les classes avaient lieu le matin, en fin d'après-midi et le soir...(Harris 1987)

Cet espace ne semble pas autant normé que les salles de classe des universités « traditionnelles » de l'époque, mais au contraire il semble être travaillé en fonction de

¹⁴⁶ En effet, le dualisme que la tradition philosophique développe entre le corps et l'esprit a des répercussions pédagogiques et sociales tout à fait dommageables selon John Dewey et le BMC, selon lui, ne doit en aucun cas encourager une telle séparation : « Tout le prestige va à ceux qui utilisent leur intellect sans participation de leurs corps et qui agissent par procuration à travers le contrôle de leurs corps et le travail des autres. » (Dewey 1934e, 58). Nous reviendrons dans la troisième partie de notre thèse sur ce point.

l'enseignement dispensé. Tel professeur présente des plans à même le sol, tel étudiant a sorti son chevalet dehors pour profiter de la lumière, un autre lit dans un espace qui semble aménagé à sa mesure... Ici le lieu d'apprentissage est pensé et travaillé pour susciter l'expérimentation personnelle des étudiants. L'étudiant déplace les meubles, colle des affiches, investit le parc, bref... il construit l'espace qui lui sera le plus adéquat à ses projets d'expérimentation. Sa pensée se déploie parce que l'espace physique n'y fait pas obstacle et au contraire l'appelle, l'invite même. A bien des égards, nous sommes proches ici des atmosphères si caractéristiques de certaines Ecoles de Beaux-Arts actuelles où les étudiants ayant leurs « ateliers », à la fois personnels et connectés à la communauté, font de ce lieu un espace de constantes créations et expérimentations.

Ce prolongement de la pédagogie expérimentaliste dans l'attention au corps demanderait de plus amples développements, mais le mentionner nous semble suffisant ici pour montrer comme l'expérimentalisme de John Dewey se réalise au sein de la pédagogie du BMC et nous permet de nous questionner désormais sur son rôle au sein de l'épistémologie déployée par les pratiques de ses professeurs.

C. L'expérimentation au cœur de l'épistémologie progressiste

L'épistémologie pragmatiste, telle qu'elle semble se réaliser au BMC par l'organisation générale de l'université ou par les différentes conceptions pédagogiques portées par les enseignants, a pour notion centrale l'expérience. Celle-ci n'est pas une notion simple à décrire, même si elle apparaît à toutes les pages concernant les témoignages écrits ou articles de recherche sur le BMC et que sa dimension interactionniste semble évidente à tous. De plus, son inscription au sein de l'esthétique par l'ampleur de l'enseignement artistique au BMC oriente nécessairement la réflexion des acteurs à son sujet. Toutefois, l'idée qu'au BMC les étudiants apprennent ou doivent apprendre les arts au moyen de l'expérience peut se comprendre au moins en trois sens. 1/ L'expérience est un processus cognitif augmentant l'attention du sujet à ses *émotions*. 2/ L'expérience est un processus recherchant l'augmentation et l'intensification des capacités *d'association* du sujet. 3/ L'expérience est un processus *créatif* de production de nouvelles interactions entre soi et le réel. Ainsi, en s'appuyant successivement sur les qualités émotionnelles, d'association et créatives de l'expérience, nous cherchons à rendre compte de l'épistémologie que le BMC nous permet d'imaginer.

La première signification de l'expérience, en tant que processus cognitif cherchant à augmenter *l'attention du sujet à ses propres émotions*, est facilement repérable dans les écrits des acteurs ou spécialistes du BMC (Newell et al. 1996, 43). Son fondateur, John Rice, en fait apparemment un leitmotiv personnel : « Nous devrions commencer à considérer l'éducation comme une chose qui concerne au moins en partie la façon dont les gens [...] ressentent. » (Rice 1937, 590). Pour lui, l'importance de l'expérience au sein du processus d'apprentissage, comme nous l'avons vu précédemment, justifie la place des émotions au sein de l'éducation, car l'émotion se trouve au cœur de l'expérience. Eduquer aux émotions ne peut se réaliser par un apprentissage sans expérience car l'étudiant doit vivre, ressentir ses émotions pour les découvrir, et seule l'expérience peut actualiser ces dernières. Lire un poème, découvrir un paysage, modeler un vase en argile, tracer un plan d'architecture sont autant d'expériences dont le gain pédagogique réside avant tout dans la croissance de l'acuité de l'étudiant à ce qu'il ressent au moment de l'expérience. Cette idée intègre la conception de l'expérience de John Dewey où celle-ci permet, en partie par un processus transactionnel du sujet à son environnement, d'augmenter le contrôle de lui-même. Ce contrôle devient ici la recherche d'une « maturité émotionnelle » prônée par les enseignants. Cette volonté pédagogique s'exprime clairement par le témoignage de cet étudiant :

La philosophie énoncée était que nous devions atteindre la maturité émotionnelle ; en tant qu'étudiants, nous nous moquions souvent de cette idée, et je ne suis pas sûr que ce soit ce que nous attendions. Mais au moins nous avons appris et nous avons grandi (Newell et al. 1996, 43).

Toutefois, cette attention à l'émotion n'est pas gratuite, car elle est également ce qui conditionne la croissance de l'expérience esthétique. Si l'étudiant veut développer son talent artistique, c'est par « une discipline sévère » qu'il deviendra « de plus en plus sensible à l'ordre dans le monde et en lui-même qu'il ne pourra jamais le devenir par la seule voie intellectuelle » (Adamic 1938, 626). L'émotion est donc bien une composante indispensable de l'expérience qui se réalise mais aussi conditionne la qualité du processus expérientiel.

La deuxième signification de l'expérience est celle d'un processus recherchant l'augmentation et l'intensification des capacités *d'association du sujet à son environnement*. L'importance des émotions dans l'épistémologie du BMC est corrélée à cette deuxième signification car ces dernières sont autant de preuves de cette sensibilité du

sujet à son environnement¹⁴⁷. Les émotions prouvent et encouragent l'association du sujet à son milieu et c'est pourquoi les enseignants du BMC attachent de l'importance à cet objectif pédagogique. Par exemple, pour John Rice : « Exercer les sens n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux, c'est apprendre, pour ainsi dire, à sentir ; car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre, que comme nous avons appris. » (Duberman 1972). Par conséquent, l'expérience est comprise comme un moyen d'intensifier la relation du sujet à son environnement. Parmi les moyens pédagogiques à la disposition des enseignants, John Rice appelle à choisir ceux qui permettent cette association sujet/environnement. Cela se traduit alors souvent par un encouragement, fait à l'étudiant, à participer à l'œuvre étudiée : « Lire une pièce de théâtre, c'est bien, voir une pièce de théâtre, c'est mieux, mais agir dans une pièce de théâtre, aussi maladroitement soit-il, c'est réaliser une relation subtile entre le son et le mouvement. » (Rice 1937, 588).

Pour d'autres enseignants, comme Josef Albers ou Charles Olson, chacun à leur manière, cette association compte car elle rétablit une continuité entre la théorie et la pratique esthétique. Aussi, pour eux, toute compréhension d'une théorie esthétique n'était complète que si une véritable expérience de la part de l'étudiant la validait en lui montrant son efficacité. Et d'un autre côté, une expérience esthétique n'avait de valeur que si elle était éducative. Ou pour le dire autrement, cette expérience n'était valable que si elle permettait à l'étudiant d'avancer dans sa théorie esthétique personnelle et donnait accès à d'autres expériences à sa suite grâce à l'augmentation de sa capacité d'association sujet/milieu. Cela peut se comprendre dans l'énumération que Josef Albers fait de ses principes esthétiques :

la nécessité d'être conscient des objets du quotidien et de leurs propriétés individuelles, l'essence de l'expérience primaire, de la vision et du sentiment direct, de la résolution de problèmes à partir de sa propre expérience ; l'importance de l'économie, de la sobriété et de la discipline » (Duberman 1972, 73).

En prenant souvent la main comme seul outil, Albers recherche cette proximité tactile de l'expérience entre un sujet et son objet (Benfey 2012). Il s'agissait de peindre pour expliquer la peinture, de former le plan d'un bâtiment pour apprendre l'architecture. Cette manière de faire n'est pas une simple illustration. Au contraire, les expériences qui sont

¹⁴⁷ Sur ce point, on peut remarquer que John Dewey tisse une relation extrêmement fine entre le développement de la sensibilité d'un sujet à son environnement et celui de la compréhension des fonctionnalités potentielles des éléments de cet environnement. Ces deux développements, ou « croissances », aboutissent à une compréhension conceptuelle de la signification très proche que celle que développent les partisans d'une conception « forte » de la cognition incarnée : « Le sens, en tant que signification incarnée d'une manière si directe dans l'expérience qu'elle se signifie elle-même de façon lumineuse, est le seul terme qui désigne la fonction des organes des sens lorsqu'ils exercent pleinement cette fonction » (Dewey 1934e, 59). Nous reviendrons sur ce point au cours de la troisième partie de la thèse.

véhiculées entre le professeur et les étudiants sont véritablement le langage associatif du savoir transmis. Le savoir acquis par ces expériences suppose donc une double limite : il n'est valable que dans les limites de l'expérimentation déjà réalisée du professeur et celle de l'expérimentation à venir de l'étudiant. Entre les deux, au présent, ce savoir n'est qu'une hypothèse pour résoudre un problème. C'est pour cette raison qu'il n'est pas enseigné comme une habitude car seul le professeur l'a déjà « réalisé » et non encore l'étudiant. Toutefois, cette hypothèse n'est délivrée qu'en tant que promesse d'action pour l'étudiant et non comme une simple reprise à l'identique de l'action du professeur. Au contraire, le professeur ne valide le savoir acquis par l'étudiant que lors de l'évaluation, par le retour d'une nouvelle expérience.

Cette importance de la signification « transactionnelle » de l'expérience semble donc importante au sein de l'épistémologie déployée au BMC. En cherchant sans cesse à améliorer la capacité d'association des étudiants à leurs mots, leurs images, leurs émotions, les idées à ce qu'ils voient, entendent, touchent, ressentent, font autour d'eux, les enseignants du BMC font de l'expérience un outil pédagogique conséquent et supérieur à d'autres outils plus traditionnels. Ce choix épistémologique et *in fine* pédagogique est ainsi proche de la compréhension de l'expérience par John Dewey :

Je devrais avoir quelque chose à dire à propos de l'éducation par association. Il y a quelques années, j'ai lu *Newman's Idea of a University* ; il a dit qu'une université où mille - je ne me souviens pas du nombre - "jeunes fougues" seraient réunis sans instructeurs, cela aurait une valeur pédagogique plus élevée qu'une institution où il existe des enseignants et des classes sans les associations humaines (Dewey 1936d).

Si on entend ici les termes d'« associations humaines » dans un sens très général, on peut multiplier les interactions auxquelles on appelle le sujet à être sensible et à participer. Ce rôle actif qui est demandé au sujet lors de son apprentissage de ces interactions se traduit par une recherche (toujours à la fois individuelle et collective) de nouvelles expériences enrichissant les premières.

Ainsi, la troisième signification de l'expérience, en tant que *processus créatif*, est véritablement appelée par les deux premières significations. L'acte créatif peut alors se définir comme une recherche de production de nouvelles interactions entre soi et le réel.

En effet, si l'apprentissage est un processus de formation d'habitudes par l'expérience, alors « apprendre » revient à se défaire de ses anciennes habitudes pour en adopter de nouvelles

dès lors qu'une expérience nous montre l'intérêt d'abandonner les anciennes. C'est-à-dire que l'épistémologie expérientielle fait de l'expérience le moyen de développer sans cesse de meilleures habitudes¹⁴⁸ de penser pour agir. Les conséquences pédagogiques sont alors les suivantes : si les expériences se comparaient à des lieux d'apprentissage, alors ces derniers doivent permettre aux étudiants de développer de meilleures habitudes et d'en ressentir le besoin et les moyens de le faire. Pour cela, ils doivent en quelque sorte *habiter* le lieu pour y développer des *habitudes*¹⁴⁹. Si ces dernières sont évaluées selon leur souplesse, leur caractère personnel, leur attention aux objets du monde environnant, alors les lieux de cet apprentissage que forment les expériences doivent être souples dans leurs agencements avec le réel, personnalisables par les étudiants et professeurs et riches d'instruments et d'outils permettant la réalisation des interactions souhaitées. Ce processus peut alors à juste titre être défini, pour John Dewey, comme un acte créatif. Ce n'est ni l'intention du sujet, ni l'œuvre finalement réalisée, ni encore le regard du spectateur qui se trouvent ici au centre de ce processus créatif, mais plutôt la production d'interactions entre soi et le réel. Il nous semble qu'au BMC les performances artistiques comme les happenings ou *l'Untilted Event Theater 1* de 1952 décrit plus haut illustrent bien cette conception interactionniste de l'expérience en tant que processus créatif, car une telle effervescence artistique n'a été rendue possible que grâce aux croisements des expériences partagées au sein du dispositif pédagogique particulier que forme le BMC.

Conclusion

L'objectif de cette section de notre travail de thèse était de comprendre en quoi le BMC pouvait être identifié comme une université expérimentale. L'étude a donc utilisé l'outil conçu par John Dewey et déployé dans la première partie de notre travail qu'est l'expérimentalisme. Celui-ci en tant que composant indispensable du processus démocratique a fourni le prisme d'analyse de cette université atypique. Au moyen d'une attention à l'organisation politique du BMC, puis de sa pédagogie et enfin de son épistémologie, nous avons pu montrer de la façon la plus large possible l'implication de l'expérimentalisme au sein de cette université. A nos yeux, le BMC est une université qui

¹⁴⁸ Toutefois, la question du jugement mélioratif entre deux habitudes pour l'individu ou un collectif, et la pertinence de ce jugement, reste entière.

¹⁴⁹ « Grâce aux habitudes qui se forment dans relations avec le monde, nous habitons aussi le monde. Il devient un chez-nous et ce chez-nous fait partie de toute notre expérience » (Dewey 1934e, 185).

a incarné la pensée pragmatiste et ainsi l'idéal démocratique de John Dewey à sa façon, c'est-à-dire par son attachement à cette notion d'expérience.

Cette réalisation de l'idéal pragmatiste par cette université nous révèle alors ses défauts et ses qualités, au regard de la réalité historique, politique, sociale et culturelle de l'époque. Incontestablement, les problèmes financiers, les affrontements de fortes personnalités, l'incompréhension de certains étudiants envers cette pédagogie expérientielle (Dawson 1991, 77), le rejet des intellectuels conservateurs (tels que Robert M. Hutchins ou Mortimer Adler par exemple), sont autant de critiques que de limites que l'on peut faire à l'expérience du BMC. Cependant, comparativement à d'autres universités, et au regard de ces difficultés, la valeur de l'expérimentalisme peut s'évaluer positivement par sa portée créatrice et novatrice dans l'histoire des Arts, sa capacité d'adaptation aux difficultés d'une situation économique défavorable, et son influence au sein de l'histoire de la pédagogie esthétique. Une citation d'un étudiant nous semble intéressante pour résumer ce constat :

« ... un groupe bizarre. La plupart d'entre eux étaient des élèves du secondaire - ils écrivaient de la poésie ou faisaient des expérimentations scientifiques de leur propre chef - et non des " grands courants ". Et, je pense qu'en raison de l'expérience de la dépression, les gens étaient plus disposés que jamais à prendre des risques, à faire quelque chose de différent. » (Marquis 1991).

Ainsi cette étude du BMC paraît rejoindre celle de Joëlle Zask lorsqu'elle souligne « le courage de l'expérience » (2014) qui fut nécessaire pour lancer cette expérimentation pédagogique aussi radicale. Il nous semble juste de parler ici de courage, à la fois dans un sens « pratique » (comme le souligne cet étudiant) car la « disposition » dont il est question ici suppose un engagement personnel fort. Mais, on peut également entendre ce courage en un sens plus « théorique ». C'est-à-dire que l'expérimentalisme permet aussi de mettre à distance toute prétention à un « dogmatisme pédagogique » dommageable pour le projet d'une « pragmatic university ». Or cette mise à distance demande de se détacher de toute tentation d'imiter passivement et confortablement un modèle à partir d'une seule expérimentation :

Qu'en est-il de l'avenir de l'enseignement supérieur ? À une époque de changements sociaux très rapides, à une époque où l'expérimentation est en cours dans presque tous les établissements d'enseignement du pays, à une époque où la situation est en évolution, il ne serait pas approprié de parler dogmatiquement de ce qui se passera à l'avenir dans les collèges et universités du pays (Dewey 1939c, 270).

Par conséquent, derrière cette mise en garde contre la facilité de suivre « dogmatiquement » un modèle, John Dewey cherche à rendre compte d'un certain courage que demande l'attitude pragmatiste. Celle-ci, si elle permet bel et bien de construire un projet politico-éducatif, ne prône pas un seul et unique programme de reconstruction. Au contraire, la réalisation d'un projet pragmatiste gagne à rendre possibles plusieurs manières de le réaliser, c'est-à-dire plusieurs programmes de reconstruction :

Il y a actuellement de la place pour toutes sortes d'institutions collégiales de sorte que, jusqu'à un certain point, toutes sortes d'expérimentations et de variations sont les bienvenues (Dewey 1939c, 271).

De plus, cette étude nous permet, pour notre troisième partie, de porter l'interrogation suivante : quel environnement institutionnel favoriserait l'idéal démocratique de John Dewey sur ce point ? C'est-à-dire : quelle économie institutionnelle peut-on imaginer pour déployer cet expérimentalisme au sein de nos universités ? Ici, peut-être que c'est tout particulièrement une institution et une pédagogie du corps qui pourraient apporter une piste de réponse à cette interrogation. Mais pour l'instant, il nous faut étudier avec une nouvelle expérimentation universitaire, un autre « trait » démocratique qui n'a été qu'entre-aperçu dans cette étude du BMC ; le perfectionnisme mélioratif.

2.4.2. La fabrique de l'espoir ou l'expérience de la Laboratory School of Chicago

« Education is the laboratory in which philosophic distinctions become concrete and are tested. »

John Dewey, *Democracy and Education*

Introduction

Le perfectionnement mélioratif est un critère central du projet démocratique de John Dewey. C'est pourquoi la première partie de notre thèse au sujet du perfectionnisme mélioratif (1.3.1.B.) s'était conclue sur la proposition suivante : les institutions démocratiques, dont l'université pourrait faire partie, ont pour fonction de montrer aux citoyens que des changements internes aux institutions sont possibles par leurs efforts conjoints. C'est-à-dire que les institutions démocratiques se doivent, pour John Dewey, de transmettre à leurs acteurs la conviction suivante : les institutions peuvent s'améliorer, se perfectionner ou se reconstruire pour faire face aux problèmes si les citoyens participent à la vie de ces dernières (Dewey 2018, 135).

Le développement théorique de ce point nous avait conduit à nous demander comment assurer à la fois la continuité et l'amélioration de l'expérience des étudiants (car ce processus est la meilleure validation de la conviction du perfectionnisme mélioratif des institutions). En effet, la recherche en sciences de l'éducation sur l'œuvre de John Dewey a tendance à limiter le « désir mélioratif » prôné par cet auteur à une application pédagogique centrée soit sur l'élève (on se demandera alors comment améliorer sa compréhension d'un concept, de sa propre expérience ou de son orientation professionnelle par exemple), soit sur le chercheur (dans ce cas le perfectionnement se construit dans le champ de sa recherche). Mais notre perspective théorique nous amène à penser, en plus de ces deux premières implications, deux autres recherches d'amélioration ; celle de la société (comment « améliorer » la société dont je suis un membre ?) et celle de l'université même (comment, en tant qu'acteur de cette institution, puis-je contribuer à son « amélioration » ?).

Cette dernière implication du méliorisme au sein du projet démocratique est donc un élément original de la pensée de John Dewey au sein de la philosophie de l'éducation. Donner aux acteurs de l'éducation la responsabilité de l'amélioration de leurs institutions n'a en effet rien d'une évidence. Beaucoup préfèrent adopter une conception structuraliste ou individualiste des organisations qui limite les responsabilités de l'agent vis-à-vis des

institutions. À l'inverse, pour John Dewey, une université ne peut se prétendre démocratique que si elle permet et encourage ses membres à la transformer pour l'améliorer. Comment, alors, être à la mesure de cette ambition que nous avons nommé à la fin de notre troisième chapitre (1.3.3.) comme étant la « performativité prospective » des institutions ?

Nous souhaitons ainsi prolonger l'exemple suggéré à la fin de ce troisième chapitre, celui de l'école-laboratoire créé par John Dewey et Alice Chipman. Comme le BMC avec l'expérimentalisme, cette école-laboratoire nous permettra d'étudier les implications et développement du perfectionnisme mélioratif lors d'une réalisation historique et concrète du projet démocratique de John Dewey. Cette expérience est bien renseignée par la biographie de notre auteur et la recherche en pédagogie (Cremin 1961, 135–42) mais reste encore peu interrogée par la réflexion pragmatiste des institutions. Et c'est pour combler ce vide que nous souhaitons désormais nous poser la question suivante : Quelle a été, sur le plan politique et institutionnel, la cohérence de John Dewey avec son critère démocratique de perfectionnisme mélioratif lors de la construction de cette école-laboratoire ?

A. L'école de M. et Mme Dewey : Une expérimentation institutionnelle

À ce jour la meilleure référence pour étudier ce que fut la *Laboratory School* de Chicago (LSC) reste l'ouvrage, encore sans traduction en français, dirigé par Katherine Camp Mayhew et Anna Camp Edwards : *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*¹⁵⁰. L'ensemble de l'ouvrage se centre logiquement sur la pédagogie pratiquée au quotidien, mais nous nous intéressons ici à la quatrième partie de cette étude qui porte sur l'organisation du personnel enseignant et administratif. Il ne s'agit pas là d'un appendice à l'ouvrage. Preuve en est ces quelques mots de John Dewey en introduction : « La troisième tâche principale [des pédagogues] est de créer une forme de vie et d'organisation communautaires dans laquelle ces deux valeurs [liberté individuelle et collective] sont conservées. » (Katherine Camp Mayhew et Anna Camp Edwards 1936, 13).

¹⁵⁰ Cet ouvrage est véritablement un compte-rendu collectif de cette aventure pédagogique par les acteurs mêmes de cette dernière. D'abord projet d'Alice Chipman, il fut enrichi des observations de John Dewey, publiées plus tard à partir des trois conférences connues sous le nom de *The School and Society*. Puis, Katherine Camp Mayhew, directrice scientifique du département de pédagogie coordonnera la rédaction de l'ouvrage avec Anna Camp Mayhew en incluant de nombreux témoignages, observations, lettres des chercheurs, enseignants, collègues (comme Georges H. Mead), parents d'élèves et anciens élèves.

Nous ne pouvons ici faire l’histoire exhaustive de la LSC (DePencier 1967; Tanner 1998; Durst 2010), mais il convient néanmoins de signaler que lorsque John Dewey lance le projet de cette école, il est déjà profondément concerné par les questions pédagogiques (Wright 1966, 294). John Dewey a non seulement enseigné deux ans dans ce qui serait l’équivalent américain d’un lycée (L. Hickman 2018, 51) et deux ans dans une école primaire rurale du Vermont (Katherine Camp Mayhew et Anna Camp Edwards 1936, 445), mais également à l’université du Michigan en tant qu’enseignant-chercheur. Il a, par exemple, soutenu en 1887 la création d’une école nommée l’école Rand, et fait partie de nombreuses associations de ce milieu pédagogique (la *Illinois Society for Child Study*, la *National Herbart Society*, *Michigan Schoolmasters’ Club*, etc. (Westbrook 1993a, 4)), ce qui le mènera à formuler dès 1895 un « Plan of Organization of the University Primary School »¹⁵¹. Or, en 1894, John Dewey se voit proposer la direction de la faculté de psychologie par le président de l’université de Chicago, William Rainer Harper (nous reviendrons plus loin sur leur relation). À ce moment-là, sa correspondance avec sa femme indique déjà son envie de construire une école :

Je pense que je suis en passe de devenir un pédagogue maniaque ; je pense parfois que je vais abandonner l’enseignement phil-directement, et l’enseigner via la pédagogie. Quand on pense aux milliers et aux milliers de jeunes qui sont pratiquement ruinés chaque année dans les écoles de Chicago, cela suffit pour vous faire sortir et hurler dans les rues comme l’Armée du Salut. Il y a l’image d’une école qui grandit tout le temps dans mon esprit ; une école où une activité constructive réelle et littérale sera le centre et la source de toute chose (Dewey 1886a).

Puis, en 1896, William Rainer Harper propose à John Dewey de diriger également le département de pédagogie de l’université. Ce dernier accepte à condition qu’une école primaire soit également créée dans le but de pratiquer et d’expérimenter les approches théoriques éducatives développées en théorie dans les cours et séminaires du département. Enfin, la LSC ouvre ses portes en janvier 1896.

Celle-ci, à son commencement, comptera 16 élèves et 2 enseignants, puis s’agrandira en se dotant de locaux plus grands (cuisine, gymnase, laboratoire, parc, etc.) et le nombre d’élèves s’élèvera jusqu’à 140 élèves (et 23 enseignants ainsi que 10 assistants de recherche). De plus, John Dewey sera rejoint par Ella Flag Young, directrice du département de littérature et d’anglais de l’université (qu’il admirait beaucoup (Rud et

¹⁵¹ A cette époque, John Dewey était également dans la commission qui a proposé un nouveau programme pour les « junior college » de l’université de Chicago, c’est-à-dire pour les deux premières années d’université (Harbour 2015, 11). Ainsi, il fera partie de l’administration de la *High School* (équivalent du niveau secondaire français) de l’université de Chicago jusqu’à son départ de Chicago (Newell et al. 1996, 43).

al. 2009, 77)) et d'un certain nombre d'autres professeurs de l'université. Sans revenir sur la pédagogie prônée et pratiquée avec les enfants, nous pouvons dire que celle-ci met l'accent sur la place des travaux manuels, de la progression par projet, de l'expérimentation des élèves et de la recherche constante de la plus grande continuité possible entre la théorie et la pratique, l'individuel et le collectif, etc. Mais ce qui nous intéresse ici est davantage la relation institutionnelle des enseignants avec l'université même, c'est-à-dire la façon dont furent pris en charge les responsabilités organisationnelles, administratives et institutionnelles. En effet, pour la LSC, les problèmes administratifs et politiques étaient nombreux. La relation avec les autres départements pour partager les lieux, l'achat ou l'emprunt du matériel, l'embauche des professeurs (Rucker 1969), le manque de fond de donation suffisants économiquement, les relations de partenariat avec les autres écoles, la croissance en effectif des élèves de l'école,... tous ces problèmes furent le lot des acteurs de cette école et ils les affrontèrent ensemble, professeurs, doctorants, personnels administratifs et parents réunis :

L'administration de l'école était, en particulier dans ces premières années de formation, tellement une question de coopération de ceux qui dirigent et enseignent qu'il est difficile de dire où les responsabilités exécutives ou administratives se sont terminées et où celles de l'enseignement ont commencé (Katherine Camp Mayhew et Anna Camp Edwards 1936, 9).

Il importe de comprendre ici que cette administration de l'école est une part essentielle de l'expérience elle-même : « Au fil du temps, il est devenu évident que cette expérience en matière d'éducation exigeait aussi des méthodes administratives expérimentales. » (p.10). Aussi, comme une expérience scientifique, les conditions de sa réalisation, les méthodes d'ajustement, la recherche d'équilibre dans les variables firent partie du processus de délibération et de décision collective. Ce point est clair à l'esprit des acteurs de la LSC, car John Dewey n'a de cesse d'affirmer la nécessité de cette participation institutionnelle des acteurs, qu'ils soient parents ou professeurs. Celui-ci nomme cela la « coéducation des professeurs, enfants et parents les uns par les autres » (p.15) devant être menée « dans la culture d'un ton démocratique, un esprit-de-corps, [...] une véritable institution sociale - une communauté » (p.17). Et celle-ci se réalise par des réunions régulières avec toute l'équipe pédagogique, un dialogue constant entre professeurs¹⁵², de

¹⁵² De plus, il faut rappeler que cette collégialité entre les membres de cette équipe pédagogique a aussi pour fonction de limiter les dérives potentielles de la liberté académique et pédagogique de cette institution. En effet, au sein de chaque institution, l'individualisme de certains peut mener à des dérives regrettables au nom même de cette liberté. La collégialité, au contraire, permet la cohabitation de la liberté et de la cohérence générale, grâce à

nouvelles planifications, une adaptation des principes, une supervision critique (p.365) mais flexible... bref tout ce qui permet au quotidien une « organisation sociale coopérative des enseignants » (p.371) plutôt que l'autorité surplombante d'une intendance externe. On peut donner en exemple l'embauche de nouveaux professeurs se réalisant collégialement, l'égalité de salaire et de pouvoir de décision recherchée entre les professeurs du primaire et ceux de l'enseignement supérieur, hommes et femmes, jeunes et seniors mais aussi la liberté d'initiative, de choix des méthodes et des outils laissés à chaque professeur pour son département (c'est-à-dire la gestion de sa discipline). Tous ces exemples pourraient être développés plus longuement mais la nécessité de cette participation institutionnelle est si évidente aux yeux des acteurs ou des visiteurs de cette école, selon leurs témoignages (Katherine Camp Mayhew et Anna Camp Edwards 1936, 393–96), que l'on ne peut douter du fait que cette participation est un des objectifs de la formation universitaire des enseignants qui est à la fois réfléchi théoriquement, et qui se réalise au sein de cette expérimentation pédagogique. Cette importance de la participation institutionnelle des acteurs que démontre ces témoignages nous met face à deux questions :

1/ *Si cette participation institutionnelle semble claire pour John Dewey lui-même, à la fois au moment de l'expérience et ultérieurement, qu'en est-il de sa pensée à ce sujet avant 1896 ?* Si celle-ci est absente de sa pensée, alors cela signifie que ce dernier élément est un ajout externe au projet initial, donc sans véritable justification théorique en rapport avec le perfectionnisme mélioratif.

2/ *Quelle est, pour John Dewey, la justification théorique de cette participation ?* Celle-ci est-elle clairement reliée à son projet démocratique et la nécessité de développer la performativité prospective des institutions ? Cette deuxième question découle de la première et interroge l'évolution du projet politico-éducatif de John Dewey et les expérimentations qu'il a lui-même menées.

Ces deux interrogations nous semblent importantes car elles attestent l'originalité de la démarche de notre thèse. À ce jour, la littérature scientifique étudiant le corpus des œuvres de John Dewey écarte ces deux questions en adoptant deux stratégies différentes mais menant à ce même résultat : la philosophie de l'éducation reste muette sur la nécessité de la participation politique des enseignants à leurs institutions. Ce qui a pour conséquence de laisser impensée l'articulation du perfectionnisme mélioratif, avec le

son « dialogue constant » entre les enseignants de cette école expérimentale. Sa capacité à « éclairer » la liberté pédagogique de tous est donc d'une importance capitale au sein du projet pragmatiste.

projet démocratique et la performativité prospective des institutions. Et, en bout de course cela donne l'impression que John Dewey n'a rien à dire de véritablement pertinent aux politiques institutionnelles de l'éducation. Présentons rapidement ces deux stratégies :

A. Ou bien, on insiste sur les expériences de participation politique vécues par John Dewey lui-même dans sa jeunesse (L. Hickman 2018). Celles-ci auraient créé une habitude de participation si ancrée en lui qu'elle aurait échappé à ses propres interrogations politiques. Par exemple, pour fonder cette conviction, on rappellera la jeunesse de John Dewey à Burlington où les décisions politiques se prennent par réunions municipales. Celles-ci sont très ouvertes, accessibles, et le dialogue s'y fait de personnes à personnes car la ville reste de petite taille. Chaque citoyen peut demander d'ouvrir une réunion municipale pour traiter d'un problème particulier. Cela permet un esprit de réforme et de responsabilité sociale propre à ce que John Dewey appelle la « petite communauté » dans *le Public et ses problèmes*. De cette stratégie, on retient alors l'image d'un modèle de pédagogue bienveillant, à l'écoute, personnellement engagé dans une petite communauté scolaire, mais sans théorisation sérieuse de ce qui pour lui était « naturel ». C'est-à-dire, sans transcription théorique qui aurait permis une réflexion sur les conditions nécessaires de transmission par l'institution pour prolonger cette « sympathie » au-delà de son cadre « naturel » et personnel. Cette première stratégie, on le comprendra, a pour limites celles de l'idéalisation des figures héroïques dont le modèle est aussi inimitable qu'est sublimée ladite personne.

B. Ou bien, on réduit ces questions sur la participation institutionnelle à des réactions secondaires du choc de l'idéalisme « romantique », « naïf » ou encore « mystique » (Achen et Bartels 2016, 22, 211, 319) de John Dewey avec l'âpreté de la réalité quotidienne de l'administration scolaire ou universitaire. Dans ce cas, John Dewey n'aurait jamais véritablement pensé cette forme de participation très particulière dans son projet démocratique ainsi que les limites de cette participation à ce dernier. À l'inverse, c'est en réagissant aux difficultés de réalisation de ses projets, qu'il ajoute sous cette contrainte la nécessité de cette participation, mais sans véritablement l'intégrer à la vision d'ensemble de sa philosophie de l'éducation. Cela devient alors une sorte d'ajout tardif que toute personne travaillant dans l'éducation ferait après s'être frottée à ce genre de difficulté. Le défaut de cette seconde stratégie est également évident : elle ne nous permet

pas d'intégrer cette participation au projet général de John Dewey¹⁵³ et donc d'en faire un élément conséquent de la formation des enseignants par exemple.

Pour lutter contre ces deux stratégies, nous ne voulons pas les nier tant elles sont factuellement valables (les expériences politiques de jeunesse de John Dewey l'ont sûrement influencé, et l'expérience de la LSC lui a sans aucun doute permis d'approfondir ce point), mais nous souhaitons les dépasser par une plus grande attention à la place du méliorisme au sein du projet démocratique et au sein de la réflexion de John Dewey concernant la LSC. Ce critère démocratique, à notre avis, permet de justifier la nécessité de cette participation et d'attester la réflexivité de notre auteur ici. C'est pourquoi, dans un deuxième temps de cette étude de la LSC, nous souhaitons d'abord rendre compte de cette carence au sein de la littérature scientifique, puis montrer comment la présence de ce méliorisme dans les écrits antérieurs de John Dewey permet de l'articuler à une théorie pragmatiste des institutions. En effet, notre hypothèse de recherche est de montrer comment ce critère, lorsqu'il est bien compris et appliqué (ici avec le cas de la LSC), est précisément ce qui justifie la nécessité de cette participation institutionnelle et la relie au projet démocratique de l'éducation, notamment en justifiant la nécessité démocratique de la performativité prospective des institutions.

B. Une perspective institutionnelle ignorée

Si le perfectionnisme mélioratif de John Dewey semble bien connu en pédagogie ou en philosophie morale, il semble, à l'inverse que son importance pour la reconstruction des institutions a été longtemps sous-estimée dans la littérature francophone¹⁵⁴. Ainsi ces conséquences institutionnelles restent au sein de cette littérature relativement vagues. En effet, la conviction démocratique (selon laquelle par des efforts communs on peut améliorer une situation collective) paraît être une évidence dans les écrits d'Emmanuelle Rozier (2010,

¹⁵³ On notera également que cette seconde stratégie semble refuser à John Dewey toute réflexivité sur sa « foi naïve » alors que celui-ci est le premier à prôner l'idée d'apprendre de nos expériences, fussent-elle en apparence des échecs. Ce que John Dewey fait effectivement, sur ce point précisément, dans un texte de 1944 intitulé « Education et foi démocratique » : « Lorsque des institutions démocratiques [...] se sont formées dans ce pays, les conditions étaient favorables à la croyance selon laquelle de telles institutions étaient si familières à l'homme [...] qu'il suffisait de les mettre sur pied pour qu'elles se maintiennent ensuite d'elles-mêmes. Je ne peux pas répéter ici la liste des événements qui sont venus bouleverser cette foi naïve. On les retrouve dans n'importe quelle attaque délibérée contre la démocratie [...], à l'encontre de ses erreurs passées, et de pessimisme concernant son avenir». (1944, 259)

¹⁵⁴ Nous n'avons pas ici l'intention, ni la prétention, de mener une revue de littérature exhaustive sur cette question, et les exemples développés ici ne le sont qu'à titre d'illustration.

24), mais cette évidence n'est pas interrogée, sur le plan pratique du rôle des enseignants au sein des institutions (Thésée, Carr, et Potwora 2015; Thésée et al. 2018). De même, lorsque Brigitte Frelat-Kahn écrit *Pragmatisme et éducation*, elle mentionne aussi l'importance de repenser avec John Dewey « l'organisation et la formation des enseignants » (2013, 105–6, 169-170) mais sans montrer que la LSC fut justement le lieu où s'exprime le plus nettement cette conviction. Et il en va de même pour Stéphane Madelrieux où la place de « la participation démocratique au sein d'une communauté fondée sur la coopération » (2015, 10) au sein de l'institution scolaire n'est pas davantage approfondie.

Ces auteurs semblent partager une évidence héritée, d'une part, du point de vue de Robert B. Westbrook qui se concentre principalement sur la pédagogie à l'école (Westbrook 1993a), mais sans rendre compte des conséquences du méliorisme dans le domaine institutionnel. Et, d'autre part, au sein de l'analyse de Gérard Deledalle, où ce dernier étudie la LSC, ses ambitions pédagogiques et ses fondements philosophiques dans un chapitre entier (1983, 162–9), il n'est pas exprimé clairement l'idée selon laquelle la conviction qu'améliorer les institutions est une des convictions essentielles à transmettre pour l'éducation démocratique et que cette transmission ne peut se faire que par l'expérience, c'est-à-dire par la reconstruction de l'organisation par les acteurs eux-mêmes. On se retrouve donc face à une philosophie de l'éducation se réclamant de John Dewey tout en restant aveugle aux conséquences politiques et organisationnelles du méliorisme au sein des lieux d'enseignement.

Par exemple, Joëlle Zask, pourtant sensible aux questions politiques, mentionne effectivement cette volonté de John Dewey d'une « réorganisation administrative de l'école » (Zask 2001, 1) dans son article « L'élève et le citoyen, d'après John Dewey », mais centre néanmoins son propos sur la participation citoyenne des élèves sans véritablement interroger celle des enseignants. Cette participation semble pour elle un évident bienfait pour les élèves et leur rapport à la société (p. 4), mais la participation des enseignants est une réflexion restant au stade d'une parenthèse : « Car, en excluant les élèves (et les enseignants) de la participation à la production et à l'organisation des connaissances, elle développe des habitudes d'infantilisme et de servilité, elle sert d'auxiliaire à la domination de quelques-uns, bref, elle tourne le dos à toute pratique véritablement démocratique. » (p.10), ou d'une phrase d'ouverture en conclusion : « Bien sûr, l'optique qui a prévalu ici ne doit pas faire oublier le soin extrême que John Dewey a mis durant plusieurs décennies à proposer en détail de nouveaux programmes scolaires

et des emplois du temps adaptés, des plans de formation destinés aux enseignants et des réformes de l'administration scolaire. » (p. 13).

Pour comprendre cette absence de considération en philosophie française de l'éducation pour les questions institutionnelles, il importe de rappeler que la réception de John Dewey en France (Schneider 2000; Ottavi 2014) a d'abord été celle des pédagogues français peu enclins à penser la dimension institutionnelle des réflexions de notre auteur. Ces derniers pensaient la démocratie d'une façon plus vague que notre auteur, aussi ses implications ont pu leur échapper (aussi remarquables que furent par ailleurs leurs lectures de John Dewey). Cet état de la recherche perdure encore de nos jours en France et l'étude récente que Samuel Rénier a fait des écrits pédagogiques de John Dewey est sur ce point paradigmatique.

Samuel Renier est l'auteur d'un remarquable travail d'analyse et de traduction du corpus pédagogique de John Dewey de 1929 à 1939. Celui-ci s'articule autour d'un texte clé écrit par John Dewey en 1929 : *Les sources d'une science de l'éducation* mais Samuel Renier étend sa réflexion à d'autres œuvres plus éloignées, comme *Democracy and Education*, ce qui lui permet de prendre en considération à la fois le méliorisme inhérent au projet politique de John Dewey¹⁵⁵, mais également la responsabilité sociale consécutive à l'éducation¹⁵⁶. Considérer ces deux idées maîtresses du projet politico-pédagogique de John Dewey l'amène donc à reconnaître l'importance de l'expérience de la LSC sur la réflexion de John Dewey sur « les conditions d'exercice de la fonction enseignante » (p. 167) et sur le fait que « L'enseignant, par définition, joue en effet un rôle actif au sein de l'ordre social et, en tant que tel, influe sur les normes sociales extérieures. [...] Le social possède une dimension normative ; elle lui est conférée par l'enseignant, qui en est l'instituteur et le gardien. » (p. 168). Mais cette participation à la normativité du social par l'enseignant reste vague. Pour Samuel Renier, elle s'exprime dans « la mise en œuvre du programme d'études, le choix du mobilier, ou encore la disposition des lieux » (p. 169) mais non dans la participation aux tâches administratives : « La question majeure, encore une fois, nous invite à nous placer *non pas à l'échelle des*

¹⁵⁵ Samuel Renier (2013, 168) rapporte par exemple cette citation de John Dewey (1916b, 89) : l'idéal démocratique consiste à « extraire les traits désirables des formes de vie communautaires qui existent réellement et de les utiliser pour critiquer les traits indésirables et suggérer des améliorations ».

¹⁵⁶ Preuve en est également le choix de la citation suivante de John Dewey (1916b, 105) que fait Samuel Renier (2013, 169) : « Cette société doit avoir un type d'éducation qui amène les individus à s'intéresser personnellement aux relations sociales et à la conduite de la société et leur donne les dispositions qui garantissent l'évolution sociale sans avoir recours au désordre ».

mécanismes politiques ou institutionnels mais bien au niveau des représentations, et des normes qu'elles véhiculent. » (p. 172) alors que pour John Dewey celle-ci était indispensable : « Le but social et moral de l'enseignant doit alors être compris comme un tout, il « ne peut être atteint qu'à travers l'intégration des méthodes didactiques, du projet pédagogique, et de l'administration scolaire » (Dewey 1973, 298)»¹⁵⁷.

Par conséquent, dans le remarquable travail de thèse de Samuel Renier, celui-ci reconnaît le danger d'une ingérence administrative des acteurs de l'école (que ce soit dans le choix des finalités éducatives (2014, 106) ou au sujet des évaluations (p. 168)) ainsi que le fait que John Dewey prend toujours soin d'associer le personnel administratif à la tâche éducative (p. 184) de l'école ou de l'université. Mais cette réflexion s'arrête ici et ne se questionne pas sur les moyens ou les implications politiques de cette injonction (par exemple en réfléchissant à la formation des acteurs scolaires à cette fonction administrative (p. 188)). Alors que cette question est posée par John Dewey lui-même dans les premières lignes de son texte *Les Sources d'une science de l'éducation*, sur lequel travaille Samuel Renier :

Quels sont les moyens grâce auxquels l'éducation dans toutes ses composantes et ses phases – la sélection des éléments composant le programme scolaire, les méthodes d'instruction et de discipline, l'organisation et l'administration des écoles – peut mener à bien sa fonction tout en augmentant systématiquement l'intelligence de notre compréhension et de nos actes ? (2014, 289).

Nous sommes donc devant un problème délicat : l'analyse de Samuel Renier au sujet du projet politico-pédagogique de John Dewey ne nous propose pas véritablement d'éléments permettant de le penser sur le plan institutionnel. Or, pour lui, l'enseignant ne peut délaïsser cette tâche et se contenter de son influence pédagogique sur les élèves. Au contraire, l'expérience de la LSC a montré à John Dewey que si l'enseignant souhaite pleinement réaliser son projet politico-pédagogique, la prise en compte sérieuse des questions administratives est une nécessité. Sans cela, non seulement John Dewey n'aurait pu ouvrir la LSC mais cette dernière n'aurait pu également « fonctionner » avec autant d'autonomie sans l'implication quotidienne des enseignants et des parents d'élèves au conseil administratif de l'école.

C'est donc pour remédier à ce manque au sein de la littérature francophone en sciences de l'éducation qu'il nous paraît important de mieux comprendre comment John Dewey prend en compte cette tâche administrative dans son projet politico-pédagogique

¹⁵⁷ Rapportée encore par Samuel Renier (2013, 170).

en relisant les écrits antérieurs à la LSC dans un premier temps, puis les écrits postérieurs dans un second temps.

C. Le perfectionnisme mélioratif ; une promesse conséquente du jeune Dewey ?

Tentons de résoudre ici le problème suivant : *comment John Dewey dote la formation au perfectionnisme mélioratif d'une dimension institutionnelle censée rendre l'individu sensible à la conviction selon laquelle les institutions peuvent et doivent évoluer du fait de sa participation ?*

L'un des éléments de cette difficile équation qui apparaît le plus tôt dans le corpus deweyen est le perfectionnisme mélioratif. Avant même que ce dernier ne rejoigne la constellation des principes démocratiques, il est une des missions centrales de l'école et de l'université. Ainsi, il n'est pas anodin que John Dewey conclue son texte le plus conséquent sur l'expérience de la LSC, « *The Theory of the Chicago Experiment* », par ses mots recueillis en postface de l'ouvrage de Katherine C. Mayhew et Anna C. Edwards:

En voyant comment ses actes changent le monde qui l'entoure, il [le sujet] apprend le sens de ses propres pouvoirs et la manière dont ses desseins doivent tenir compte des choses. Sans de tels objectifs d'apprentissage ces actes restent des impulsions ou deviennent de simples rêves. Avec ce genre d'expérience, il y a cette croissance dans l'expérience qui ne fait qu'un avec l'éducation (Katherine Camp Mayhew et Anna Camp Edwards 1936, 477).

Dès 1890, il semble évident pour John Dewey que l'école doit transmettre à l'élève cette envie de s'améliorer pour éviter la stagnation (à la fois celle de l'oisiveté mentale et celle de l'action comme imitation répétitive des pensées d'autrui (1890, 55)). L'éducation cherche donc pour lui à apporter des preuves tangibles de l'intérêt d'avoir de « nouvelles idées et de nouveaux points de vue, une nouvelle manière de pensée et des principes distincts pour juger et agir. » (p. 53), bref, à croire et à vouloir des lendemains meilleurs grâce à une « atmosphère éthique » de l'école assurant cette « formation intellectuelle » (p.54).

Le deuxième élément de ce problème est la relation implicite qu'établit John Dewey entre l'idéal démocratique et les habitudes de participation apprises à l'école. Ce que John Dewey a transmis aux enseignants de la LSC, c'est l'idée que l'amélioration de l'élève est aussi une amélioration de ses relations sociales avec les autres (Katherine Camp Mayhew et Anna Camp Edwards 1936, 458). Dans cette perspective méliorative, la croissance de l'individu est toujours une croissance de l'environnement social, et c'est à ce titre que la participation du sujet à son environnement a un double bénéfice (individuel et collectif) et doit donc être prônée par les acteurs de l'institution. Nous nous joignons ici aux analyses de Lee Benson, Ira Harkavy et John Puckett qui considèrent que « ce n'est que lorsqu'il s'est rendu à Chicago qu'il a compris que la meilleure stratégie pour

développer une société démocratique participative était de développer un système scolaire démocratique participatif. » (2007, 27). De plus, cette relation entre l'habitude de participation à l'intérieur et à l'extérieur de l'école a été favorisée par la rencontre qu'eut John Dewey avec le président de l'université de Chicago, William Rainer Harper. Ce dernier se considérait véritablement comme un prophète messianique de la démocratie et son influence auprès des autres présidents d'université fut conséquente (p. 27). Ainsi, lorsque William Rainer Harper déclarait que : « L'université est l'école prophétique d'où sortent les enseignants qui doivent conduire la démocratie sur la vraie voie. » (p.32), John Dewey a vu là une véritable opportunité pour réaliser son projet de la LSC.

Pour gagner l'appui de William Rainer Harper, John Dewey rédigea de nombreux argumentaires pour défendre son projet auprès de l'administration de l'université. C'est ici que nous voyons alors le troisième élément de notre équation s'articuler aux deux premiers. Cet élément peut s'identifier sous cet axiome : la participation d'un individu à son milieu social se réalise en grande partie par son engagement au sein des processus institutionnels quotidiens, c'est-à-dire par son action auprès de la « promotion » et de « l'administration » de son institution. Les articles comme « The need for a laboratory school », « The university school », ainsi qu'une série de déclarations, discours, lettres, plans d'organisation montre le véritable travail de promotion institutionnelle que réalisa John Dewey à l'époque pour ce projet. Cette promotion se fit de façon interne à l'institution (défense du projet auprès du conseil d'administration¹⁵⁸) mais également de façon externe par des communications auprès d'autres associations de professionnels de l'éducation, de la presse, d'autres organisations civiles de la ville, etc.

C'est pourquoi, lorsque l'on rassemble ces trois éléments de notre problème, on comprend que leur articulation pour résoudre l'équation s'obtient par la promotion d'une responsabilité sociale de tous les acteurs envers leur institution. Celle-ci s'exprime déjà clairement en 1896 :

Cela signifie que tout le personnel de l'enseignement primaire et secondaire, sur lequel repose la responsabilité d'organiser, de diriger et de superviser les fondements de tout

¹⁵⁸ Par exemple, John Dewey fera ici de la sociologie de l'éducation un outil pour cette tâche administrative qui combine organisation, conseil pédagogique et management (1897c, 443-45). Tout au long de l'aventure de la LSC il défendra lors des rapports au conseil d'administration de l'université les choix économiques, administratifs pédagogiques de l'école. Par exemple, la composition de l'équipe de l'intendance est présentée, discutée et justifiée (p. 459). De plus, l'intérêt de la participation de l'élève à la vie de l'école (intendance, décoration, décision, etc.) s'y trouve discutée (p. 464). Ce travail de justification est conséquent mais se justifie pour John Dewey par ce besoin toujours renouvelé d'améliorer l'organisation de cette école pour affronter les changements sociaux de l'époque et ne pas les subir passivement (p. 450).

notre système, est indûment laissé à la merci des accidents, des caprices, de la routine ou de l'expérience inutile par manque de formation scientifique (Dewey 1896c, 443).

Pour John Dewey, l'université doit alors mener et guider tous les autres niveaux de l'éducation. Or, ce « leadership of the educational forces » (p. 433) ne peut se construire que si les enseignants se montrent à la hauteur de la tâche en ne réduisant pas leur participation à l'université à leur seul rôle pédagogique. Ce point l'amène à critiquer, à la même époque, l'individualisme inhérent à l'éducation de son temps (Dewey 1897a, 64–65), qu'il s'agisse de celui que les élèves apprennent ou de celui que les enseignants entretiennent par leurs pratiques quotidiennes. Toute institution scolaire doit être « une institution qui soit, provisoirement, un lieu de vie pour l'enfant, où l'enfant soit un membre de la société, ait conscience de cette appartenance et accepte d'apporter sa contribution » (1895, 224). Les enseignants doivent alors créer un environnement social propre à inciter les enfants à assumer spontanément les responsabilités d'une conduite morale démocratique (1897a, 58). Or, cette vie morale, note John Dewey, « n'existe que là où l'individu a sa propre appréciation des buts qu'il se propose et travaille avec intérêt et dévouement à leur réalisation » (p. 77).

Ce que l'on comprend ici est donc que si, par la conviction du perfectionnisme mélioratif, on pense que « l'éducation est la méthode fondamentale du progrès et de la réforme de la société » (1897b, 93), on se doit ici de reconnaître que « Le but est [...] de développer la force et la perspicacité sociales » (1899c, 12–13). Cette conviction se charge alors d'une portée critique conséquente. En effet, John Dewey n'ignore pas que « de tout temps, le système scolaire a été fonction du type dominant d'organisation de la vie sociale » (1896a, 285), or si ce type d'organisation est hiérarchique et capitaliste, alors l'école doit à l'inverse promouvoir un « design institutionnel » résolument participatif et démocratique (1899c, 12). C'est ainsi que cette responsabilité sociale qu'entraîne la compréhension politique du méliorisme s'applique à tous les acteurs de l'institution scolaire, car, de même que l'éducation est un « lifelong learning » (Dewey 1902d, 90), les enseignants, au même titre que les élèves ou leurs parents, doivent engager leur participation au sein de l'institution et faire partager leur conviction en cet engagement (Curti 1959, 517–18).

D. Après la *Laboratory School of Chicago*, réfléchir aux difficultés de la promotion de la performativité prospective des institutions éducatives

S'il nous semble faux d'affirmer que les préoccupations de John Dewey au sujet des implications institutionnelles du perfectionnisme mélioratif naissent avec l'expérience de la LSC, en revanche, il nous apparaît que cette expérience à la fois institutionnelle et pédagogique a révélé à notre auteur un certain nombre de difficultés qu'il ne va cesser, par la suite, de travailler pour consolider la validité théorique de son projet politico-pédagogique :

Il serait difficile de trouver un seul problème important de recherche philosophique générale qui ne soit pas au centre des questions de la détermination de la matière des études, du choix des méthodes d'enseignement et de l'organisation sociale et administrative des écoles (Dewey 1938f, 260).

Aussi, les écrits postérieurs à l'expérience de la LSC révèlent deux facettes, positives et négatives, de cette réflexion. Premièrement, John Dewey va affirmer de plus en plus l'inscription de la dynamique méliorative dans son projet démocratique en consolidant la relation qu'entretient la participation avec la valeur des institutions. Et, deuxièmement, il mettra à jour plusieurs problèmes qu'affronte la promotion de la performativité prospective institutionnelle.

La première facette de la réflexion ne trouve pas de meilleure illustration, plus de trente ans après l'expérience de la LSC, que dans un texte issu d'une conférence de 1937 intitulé « Democracy and Educational Administration » (récemment traduit dans les *Ecrits Politiques de John Dewey*). Ici plus que jamais le lien entre la participation aux institutions et la démocratie apparaît clairement :

L'essentiel de la démocratie comme manière de vivre peut être exprimé comme la nécessaire participation de chaque être humain adulte à la formation des valeurs qui règlent la vie commune des hommes [...]. Positivement, cela signifie que tous ceux qui sont affectés par les institutions sociales doivent prendre part à leur production et à leur direction (Dewey 2018, 402).

Ce que l'on peut nommer de nos jours comme une « démocratie participative » implique donc pour John Dewey que toute institution est éducative, au sens où elle agit de manière à former les attitudes car sa fonction principale est « d'influencer directement la formation et la croissance d'attitudes et de dispositions émotionnelles, intellectuelles et morales » (p. 406) de ses acteurs. Ce qui se traduit par une exigence :

Le principe démocratique exige que chaque professeur bénéficie régulièrement et structurellement de moyens grâce auxquels il puisse, directement ou par l'intermédiaire de représentants démocratiquement élus, participer à la formation des buts, des contrôles, des méthodes et des matériaux utilisés par l'école dont il fait partie (p. 407).

Et enfin, de cette exigence se pose naturellement alors la question suivante : « Par quels moyens pourrions-nous assurer une participation plus structurelle des enseignants à la formation de la politique éducative de l'école ? » (p.408). On comprendra alors que cette question trouve des éléments de réponse dans l'aventure de la LSC pour le milieu universitaire, car le processus même de la création de cet établissement fut marquée du sceau de la participation démocratique des enseignants. Ce que la LSC nous apprend, c'est que l'implication des enseignants-chercheurs au sein de l'administration universitaire leur permet de se doter des moyens humains et financiers pour ouvrir leurs champs de recherche (ouvrir une école pour améliorer les observations nécessaires au développement d'une science de l'éducation émergente), mais aussi d'améliorer les relations entre l'université et la société (la LSC a permis de coordonner plusieurs établissements scolaires ensemble avec l'université de Chicago et de mieux intégrer l'université dans la réalité éducative de cette ville), ou encore de faire davantage participer son université à l'amélioration générale de la société (l'expérience de la LSC a permis de promouvoir l'idéal démocratique de l'université dans de nombreux milieux influents américains, qu'ils soient éducatifs, socio-culturels ou universitaires). Autant d'exemples montrant l'intérêt de la LSC en matière de politique éducative américaine grâce à l'implication et la participation des membres de cette dernière. A ce titre, l'expérimentation de la LSC forme donc une illustration d'éducation en acte à la « démocratie participative ».

Mais, venons-en maintenant aux problèmes que cette performativité institutionnelle pose aux institutions éducatives, et plus particulièrement à l'université. Sans être exhaustif, étudions ceux qui nous semblent les plus conséquents, c'est-à-dire : 1/ la difficulté d'illustrer clairement ce en quoi consiste la participation des acteurs éducatifs ; 2/ la résistance de la tradition institutionnelle aux changements ; et enfin 3/ la pérennité de cette dynamique au-delà de l'impulsion de départ.

1/ La difficulté de cerner ce que peut être la participation institutionnelle à l'école

Si John Dewey nous enjoint à ne pas penser la scolarité en des termes étroits, mais de tenir compte de tous les moyens à notre disposition (1927c, 360) pour transmettre des convictions grâce à l'université, comment celle-ci peut concrètement offrir « le cadre d'un effort permanent de coopération » souhaité (1934a, 136) ? La transmission de la conviction du perfectionnisme mélioratif grâce à la participation de chacun à l'université a besoin d'une « claire conception » sinon « on peut dire qu'elle n'est rien » (1938a, 44).

Or cette participation mise en place à la LSC offre un spectre large de pratiques. « Evidemment », elle ne se limite pas à des « dispositifs mécaniques comme l'élection ou la non-élection » (1901, 293), mais elle s'étend à « la nécessité d'une vie communautaire actuelle dans laquelle les élèves, avec les enseignants, devraient partager, émotionnellement, pratiquement - ou en action ouverte - et intellectuellement. » (Katherine Camp Mayhew et Anna Camp Edwards 1936, 472). Si beaucoup de choses passent instinctivement par le dialogue et l'écoute pour John Dewey, force est pour lui de reconnaître que cela ne suffit pas pour déterminer les bonnes pratiques pour « la planification, l'organisation et la direction de quelques-uns, si avisés et bien intentionnés soient-ils » (1903, 233).

2/ La résistance de la tradition institutionnelle aux changements

Si John Dewey déclara qu'il n'a jamais ressenti « beaucoup d'optimisme quant aux possibilités de l'enseignement "supérieur" quand il est construit sur des bases déformées et faibles » (1929a, 156), cela s'explique principalement par le fait que selon lui l'influence de la tradition au sein des universités est un frein considérable aux innovations promues par le perfectionnisme mélioratif. Selon lui, de nombreux « proviseurs et chefs d'établissement suivent la tradition » (1930, 293) mais se plient également aux exigences économiques des « conseils d'administration et des contribuables », ce qui a pour effet une « gestion oligarchique verticale » (1934b, 184) contraire à son idée d'une « communauté coopérative » universitaire.

Pour John Dewey, un design institutionnel trop hiérarchique ou autoritaire n'est pas le meilleur moyen de soutenir le perfectionnisme mélioratif car il a tendance à limiter la possibilité de participer des acteurs situés en bas de la hiérarchie. Or, dès que les acteurs prennent conscience de cette réduction de la participation, leur sentiment de « responsabilité positive » (Dewey 2018, 408) décroît et peut se muer en indifférence puis en « non-respect du devoir », « esprit plaintif et contestataire » inefficace au développement de l'individu ou de l'institution. Ainsi ce processus de déresponsabilisation « démélioratif » est contraire au processus recherché par le projet politico-pédagogique de John Dewey.

Enfin, une des difficultés de l'immobilisme repose sur l'interaction des institutions entre elles. L'institution universitaire n'est pas isolée des autres institutions, et faire évoluer l'une de celles-ci revient à se heurter à l'immobilisme des autres ou aux conflits inhérents à leurs traditions (Katherine Camp Mayhew et Anna Camp Edwards 1936, 465). Aussi face à cela l'implication au sein de l'administration universitaire ne peut être qu'un « dispositif

temporaire » (Dewey 1901, 285) à la fois nécessaire mais non suffisant. En effet, selon la logique du perfectionnisme mélioratif tout « ajustement » n'est qu'un pas de plus pour un meilleur « ajustement des forces dans l'environnement social. » (Ibid.) toujours fragile, toujours vulnérable aux évolutions suivantes.

3/ La difficulté de pérenniser l'impulsion méliorative initiale.

Cette troisième difficulté est plus subtile que les autres car elle croise deux obstacles au perfectionnisme mélioratif institutionnel. D'une part, les pédagogues ont tendance à limiter leurs efforts dans le domaine pédagogique sans chercher à pérenniser leurs actions sur le plan institutionnel et, d'autre part, l'individu innovant peut avoir de la difficulté à transmettre son travail pour le rendre appropriable par une collectivité : « les succès de tels individus tendent à voir le jour et mourir avec eux : leurs conséquences bénéfiques ne s'étendent qu'à ceux des élèves qui auront eu un contact personnel avec ce professeur talentueux » (Dewey 1929b, 4, 5, 21). Cette critique de la non-transmission institutionnelle des innovations des professeurs charismatiques est en réalité l'application institutionnelle de l'expérimentalisme démocratique : une expérience qui ne peut être reproduite en dehors de ses conditions initiales ne peut être une preuve solide d'une hypothèse proposant une affirmation générale. C'est pourquoi, selon John Dewey, il apparaît que :

[...] des risques d'imitation servile et partisane, d'une dévotion envers leur personne et leur travail telle qu'elle entrave les progrès à venir. [...] Ceux qui sont influencés par lui font souvent montre d'un intérêt à sens unique ; ils ont tendance à former des écoles, et à devenir imperméables aux autres problèmes et aux autres vérités ; ils s'inclinent à prêter allégeance au discours de leur maître et lui succèdent en répétant ses pensées, souvent sans l'esprit et la perspicacité qui originellement leurs donnaient sens (Dewey 1929b, 22).

L'amélioration institutionnelle est ainsi complémentaire de l'innovation pédagogique. Sans cette première, les innovations pédagogiques ne sont pas continues avec une amélioration de l'ensemble de l'environnement social complexe qu'est l'université. De là vient, selon John Dewey, la difficulté de pérenniser au-delà des individus la performativité prospective des institutions : « Nos écoles ont encore beaucoup à apprendre sur la différence entre inspirer une perspective et un enthousiasme sociaux et imposer certaines conformités sociales extérieures. » (Katherine Camp Mayhew et Anna Camp Edwards 1936, 468).

Conclusion

Le constat de ce dernier problème montre bien que pour John Dewey l'aventure de la LSC n'a jamais été l'aventure que d'un seul individu héroïque, démiurge transformant l'université selon son bon plaisir. Au contraire, le travail de John Dewey fut ici du début jusqu'à la fin, orienté vers un objectif de transformation *du, par et pour* la communauté tout entière. En effet, ce que John Dewey a montré par sa pratique au sein de la LSC relève à la fois du domaine politique et pédagogique, et ces deux façons d'analyser le travail mené sur ce cas montrent toutes les deux l'importance de la communauté des acteurs universitaires.

Sur le plan politique, John Dewey nous montre ici l'importance de croire en l'amélioration des institutions et de la transmission de cette conviction par la pratique. Son investissement personnel et ses efforts menés auprès des politiques administratives de l'université de Chicago prouvent que pour lui les tâches administratives ne sont pas qu'une corvée dont les enseignants devraient être débarrassés. Au contraire, la participation de tous les acteurs universitaires (dont font partie les enseignants-chercheurs) à l'organisation (politique et administrative) des institutions où ils travaillent. Cette participation est à la fois une nécessité démocratique et une conséquence de son perfectionnisme mélioratif : « Toutes les méthodes, tous les faits et tous les principes – quelle que soit leur discipline d'origine - qui rendent possible l'amélioration du traitement des problèmes de l'administration et de l'instruction sont pertinents. » (Dewey 1929g, 25–26).

Sur le plan pédagogique, John Dewey illustre avec la LSC que l'investissement politique d'une personne au sein d'une institution doit toujours être corrélé avec un effort de celle-ci dans la transmission à autrui de sa conviction méliorative¹⁵⁹. La pédagogie démocratique de la LSC, au moyen des votes, des réunions, du dialogue constant des acteurs entre eux cherchait à transmettre à tous, et notamment aux enseignants-chercheurs, cette conviction que les institutions pouvaient s'améliorer grâce à leurs

¹⁵⁹ Sans cette articulation de la politique et de la pédagogie aux valeurs démocratiques, John Dewey ne peut néanmoins pas approuver l'engagement politique des acteurs universitaires. La promotion d'une politique partisane ou d'un nationalisme par les institutions éducatives a toujours fait horreur à notre auteur. Par exemple, lors de son voyage au Japon, John Dewey critique sévèrement les instituteurs japonais qui, pour sauver d'un incendie de l'école les portraits de l'empereur, se sont jetés dans les flammes, causant leurs morts ou celles de leurs élèves (1921, 257). Selon lui, le « courage moral » ne réside pas dans ce nationalisme, mais plutôt dans la résistance à la censure politique qui peut toucher les enseignants au quotidien (1935, 160–61).

efforts. L'université de Chicago a ainsi développé la performativité institutionnelle de ses membres grâce à cette pédagogie.

John Dewey démissionnera de l'université de Chicago en 1904, au moment où il devenait évident que l'organisation des écoles primaires expérimentales par l'université devenait trop difficile, trop bureaucratique et de moins en moins ouverte à l'expérimentation et à la souplesse de la participation des acteurs. Il ne « dirigea » donc cette école-laboratoire que durant 8 ans, mais malgré la brièveté de l'expérience, celle-ci fut pour lui une occasion d'intenses réflexions. Ce fut grâce à la LSC qu'il put approfondir de nombreuses recherches pédagogiques et politiques et faire mûrir son projet politico-pédagogique.

Aussi, au bout de cette étude de la LSC, il nous semble difficile de nier le lien que fait John Dewey entre son projet démocratique, le perfectionnisme mélioratif, la participation coopérative et la performativité prospective des institutions. Tenir ensemble ce projet, cette conviction, cette pratique et cette exigence politique nous semble central pour comprendre à la fois toute la richesse de la pratique et de la pensée de John Dewey ici, mais également la force de cette perspective pour lutter contre l'individualisme, le capitalisme, la bureaucratie ou le déni de responsabilité collective qu'affronte la société de son époque (Jewett 2012, 98). C'est également grâce à l'articulation de tous ces éléments ensemble que l'on peut penser avec John Dewey la reconstruction d'une université assumant pleinement son rôle démocratique en tant qu'institution éducative, dont le point de départ pourrait alors être ces mots inscrits sur la tombe de John Dewey dans sa ville natale de Burlington :

Notre responsabilité consiste à conserver, à transmettre, à rectifier et à étendre l'héritage des valeurs que nous avons reçues pour que les générations futures reçoivent un héritage plus solide et plus sûr, plus facilement accessible, et plus généreusement partagé que celui que nous avons reçu (Dewey 1934a, 58-59).

2.4.3. De l'enquête à la démocratie : le pari des Collèges progressistes.

Le problème de la méthode dans la formation des habitudes de la pensée réflexive est le problème d'établir les conditions qui éveilleront et guideront la curiosité ; d'établir les connexions dans les choses vécues qui, plus tard, favoriseront le flux des suggestions, créeront des problèmes et des objectifs qui favoriseront la continuité dans la succession des idées (Dewey 1933a, 157).

Introduction

Sans le moindre doute, la *méthode de l'enquête* est centrale pour comprendre la pensée de John Dewey. Penser, c'est enquêter. Et réfléchir de façon intelligente, c'est enquêter avec méthode. Aussi, c'est avec le concept d'enquête, point cardinal du pragmatisme, que John Dewey tente de décrire un processus général de résolution de problèmes, dont la réalisation appartient au domaine biologique, cognitif, esthétique, pédagogique, éthique, sociale, etc. (Dewey 1929e, 236). Il n'est ainsi pas exagéré de penser le pragmatisme comme le travail d'une immense déclinaison de ce processus sur tous les plans de l'existence¹⁶⁰. C'est pourquoi, sur le plan pédagogique, l'enquête permet de formuler clairement l'une des finalités de l'éducation : enseigner cette méthode aux élèves. L'ensemble des autres convictions démocratiques permettra de « cadrer » cet enseignement de façon efficace, et de l'étendre aux processus administratifs et institutionnels de l'université elle-même¹⁶¹.

Comment se réalise alors cette pédagogie de l'enquête au sein de l'université ? Ce problème semble poser deux difficultés que l'on pourrait grossièrement comprendre comme un problème *interne* et un autre *externe* à l'enseignement lui-même. A l'*interne*, la méthode de l'enquête cherche à augmenter la signification que l'individu a de lui-même et de sa propre situation. Nous verrons comment la « traduction pédagogique » de cette recherche de signification devient alors une recherche de continuité au sein du curriculum enseigné. La pédagogie de l'enquête, d'une part, cherche à établir une continuité de sens au sein de la construction du curriculum de l'étudiant et de lier de cette manière les activités, cours, expériences, lectures, compétences et disciplines. Il faudra ainsi dans un premier temps étudier ce que notre auteur entend par là.

¹⁶⁰ Voir section 1.2.2.C., page 59 de cette thèse.

¹⁶¹ Voir section 1.3.1.C. page 119 de cette thèse.

De plus, et c'est la difficulté, disons *externe*, de la pédagogie de l'enquête, cette approche cherche également à établir une continuité forte entre le milieu universitaire et le monde social dans lequel l'étudiant devra par la suite s'intégrer en tant que personne, citoyen et travailleur. Pour ce faire, le pari de cette pédagogie est de rendre les individus aptes à participer à une « planification sociale continue et démocratique » de la société grâce à des enquêtes collectives et coopératives. Il faut donc se demander quels sont les arguments qui soutiennent pareille ambition et quelles sont les conséquences de cette dernière sur le monde du travail. En effet, le monde du travail est pour John Dewey le lieu d'un défi que l'on décrira plus finement par la suite mais qui peut s'entendre ainsi : sortir d'une organisation du travail de « type » capitaliste (celui du *laissez-faire* libéral) pour reconstruire une « démocratie industrielle » à la place (c'est-à-dire une organisation de la production économique à partir des principes démocratiques évoqués au chapitre 2 de ce travail de thèse).

Ainsi, *réunir les deux difficultés*, pédagogiques (interne) et politiques (externe), que posent le problème de la recherche de continuité promue par la méthode de l'enquête, nous permet de comprendre que John Dewey cherche en réalité à établir *une triple continuité* se conditionnant successivement : une *continuité* pédagogique (c'est-à-dire entre les différentes connaissances enseignées) rendant possible une *continuité* entre le monde universitaire et celui du travail (c'est-à-dire entre les formations proposées par l'université et les emplois nécessaires à l'industrie), qui rend elle-même possible une *continuité* entre le travail et le social (c'est-à-dire une meilleure coordination des conditions de travail avec leurs attentes sociales). Aussi, face à une telle recherche de continuité qui illustre bien l'ampleur du projet politico-pédagogique de John Dewey, le problème qui va nous occuper ici est simple : *Comment l'université peut-elle réaliser cette triple continuité que lui promet la méthode de l'enquête ?*

Pour aborder un tel problème, nous nous concentrerons ici sur un domaine que John Dewey a énormément travaillé tout au long de sa carrière : il s'agit de l'enseignement et de l'organisation des *colleges* américains. Ces derniers correspondent, à la fois, au premier cycle universitaire de deux ou quatre ans¹⁶², mais également aux structures universitaires

¹⁶² Plusieurs appellations seront employées dans cette section pour désigner ces structures : *community college*, *junior college* ou encore *technical college* (Alix 2018). Au-delà des variations d'un site à l'autre et des différences historiques au cours du XX^{ème} siècle, ces structures universitaires partagent les points suivants : 1/ Leurs étudiants viennent généralement des écoles secondaires de l'Etat ou de la province même, à partir de leur 18 ans. 2/ L'enseignement est généraliste car la spécialisation se fait généralement plutôt au second cycle avec les *masters*.

(département ou faculté) qui délivrent ce premier cycle. Nous préciserons cela par la suite également, mais pour l'heure il importe de dire également que nous n'étudierons pas un seul « cas » de ces *colleges*, comme dans les autres sections de ce chapitre, mais plusieurs. En effet, notre auteur s'est intéressé à plusieurs de ces établissements, que ce soit par ses visites, ses écrits, ses enseignements ou par les personnes qui se sont inspirées de ses méthodes, en tant qu'enseignant ou directeur, nous avons une pluralité de cas intéressants pour notre travail. Nous les réunissons ici pour nous aider heuristiquement à résoudre notre problème.

C'est pourquoi nous reviendrons dans un premier temps sur l'implication et l'influence de John Dewey sur ces *colleges*, à la fois pour mieux comprendre l'évolution historique de ces derniers, mais également comment ils furent l'expression la plus forte du mouvement progressiste dont John Dewey fut à son époque la tête de file. Puis, dans un second temps, il nous faudra expliquer précisément en quoi consiste la continuité et le déploiement de la signification que promet la pédagogie de l'enquête. Ici, c'est à partir de ses études sur l'unité du curriculum des *colleges* que nous fixerons notre attention. Enfin, nous verrons dans un dernier temps, comment John Dewey et ses successeurs espéraient voir se prolonger cette recherche de continuité dans le monde du travail avec l'idée de « démocratie industrielle ». En effet, celle-ci forme, à nos yeux, le but et l'une des justifications les plus prometteuses de cette pédagogie de l'enquête, et par là l'une des facettes les plus ambitieuses du projet politico-pédagogique de John Dewey.

A. Les *colleges* progressistes : engagements et influences de John Dewey

Pour comprendre de quelle façon les *colleges* progressistes américains illustrent l'importance de la méthode de l'enquête au sein du projet politico-pédagogique de John Dewey, il importe de garder en tête deux idées : l'évolution historique des *colleges* et la pluralité de ses engagements dans ce milieu.

Premièrement, pour l'évolution historique des *colleges*, en se limitant à de brèves considérations historiques, on peut rappeler les faits suivants. Horace Mann et d'autres réformateurs du mouvement des « *common school* » fondent, au début du XIX^{ème} siècle,

3/ elles ne sont pas des *graduates school* ou des *university* proposant des maîtrises ou des doctorats mais se limitent souvent à l'obtention d'un *bachelor* mais font peu de recherche proprement dite. 4/ Les enseignants sont généralement assez jeunes, moins protégés (en moyenne, ils ne deviennent titulaires qu'à partir de 6 ou 7 années d'enseignement au sein de la structure en question), avec des salaires plus bas que leurs collègues des cycles supérieurs et donnent peu de cours au niveau des masters.

les premiers *colleges* avec les « *normal schools* » (Alix 2018, 179–80). Situés dans le Vermont, ils seront principalement destinés à la formation des enseignants du primaire. Puis, au début du XX^{ème} siècle, une suite de réformes menées par le *Comittee of Ten* et la *National Education Association* font passer la scolarité moyenne de 4 ans, à 8 ans, puis à 16. Désormais, on peut considérer, de façon générale que 85% d'une classe d'âge aux Etats-Unis finit ses études secondaires, et environ 27% de cette même classe d'âge obtient le *bachelor's degree* à la fin de ses études au *college* (selon le *National Center for Education Statistics*). Par contre, après le *college*, peu d'entre eux poursuivent au niveau du master ou du doctorat à l'université. C'est pourquoi, on peut dire grossièrement qu'en deux siècles, les Etats-Unis sont passés d'un enseignement universitaire limité principalement à la formation des enseignants du primaire nécessaire à 20 millions d'américains à un enseignement universitaire foisonnant où un quart d'une classe d'âge de 280 millions d'américains peuvent accéder au niveau universitaire. Ainsi, les réflexions de John Dewey portent sur une réalité en pleine évolution avec des organisations évoluant très rapidement et faisant des choix capitaux aux effets directs et visibles en peu d'années. Cela explique en partie pourquoi le regard de John Dewey sur les questions concernant les *colleges* ne se laissent pas saisir si aisément ; l'objet d'étude étant en perpétuelle mutation, notre auteur a dû faire varier ses perspectives pour le penser sérieusement.

C'est pour répondre à cette difficulté que, deuxièmement, les réflexions de John Dewey sur cette évolution ne peuvent se lire à partir du seul prisme politique, épistémique, ou pédagogique. Au contraire, et dans l'optique de notre démarche de thèse, il faut lier ces trois perspectives pour comprendre l'ensemble de la pensée et de l'engagement de John Dewey ici. En effet, en tant qu'acteur, il fut à la fois un enseignant au sein de ses *colleges*, un membre institutionnel très actif (syndicat, comité de construction des programmes, association de professeurs), et un intellectuel sollicité par ses disciples en charge de certains de ses *colleges* au sujet de questions épistémiques particulièrement fines. Il nous faut donc garder et déployer cette triple perspective ici pour rester cohérent avec notre approche théorique et la pratique de notre auteur.

La première influence et implication de John Dewey au sujet des *colleges* fut son expérience d'enseignant au sein de ces structures. Bien qu'il fût professeur au primaire de 1879 à 1881, puis au secondaire de 1881 à 1882 dans de petites écoles de petites villes, les expériences d'enseignement de John Dewey qui nous intéressent ici sont plus tardives. Malgré les réserves de son directeur de thèse et du président de l'université où il eut son

doctorat (Harbour 2015, 45) sur son « pedagogic power », John Dewey commença une carrière d'enseignant universitaire en donnant des cours dans les *colleges* des universités du Michigan, du Minnesota puis, en 1894 à Chicago et enfin à New-York en 1904¹⁶³. Il est intéressant de noter que la progression des expériences personnelles d'enseignement de John Dewey va rester corrélée avec l'importance croissante au sein de ses réflexions pédagogiques de la nouvelle réalité industrielle des villes où il enseignera. Son évolution biographique, intellectuelle et pédagogique convergent pour penser l'éducation comme le moyen de passer des « petites communautés » rurales, démocratiques et pré-industrielles aux « grandes sociétés » urbaines, complexes et industrielles, en se débarrassant des traditions et idées devenues obsolètes pour ce changement, mais en conservant et réinventant celles qui font l'identité américaine selon lui ; l'esprit de découverte, la démocratie, la curiosité, l'engagement personnel, la foi en un avenir commun, etc. (Jewett 2012, 95, 132)¹⁶⁴.

De plus, John Dewey fut enseignant tout au long de sa vie au sein de ces *colleges*, et il alimenta perpétuellement ses recherches à partir de ces expériences-là, et, dans l'autre sens, ses cours furent aussi fréquemment les lieux privilégiés d'exposition de ses recherches. C'est pourquoi, son implication au sein des *colleges* est d'abord celle d'un enseignant-chercheur. En formant des enseignants du primaire et du secondaire, il influença leurs pratiques professionnelles mais également leurs conceptions du rôle de formation et des finalités qui devraient être celles d'un *college*. Bien qu'il soit difficile de rendre compte factuellement de cette influence, il convient de ne pas la négliger car c'est à partir de celle-ci que se construisent la crédibilité et la pertinence de ses deux autres sources d'influences, c'est-à-dire en tant qu'administrateur et en tant qu'intellectuel médiatique.

La seconde influence de John Dewey au sein des *colleges* fut son engagement dans de multiples administrations et associations professionnelles liées à l'enseignement supérieur. De façon unanime les biographies sur notre auteur rappellent que tout au long de sa vie John Dewey choisit de s'engager concrètement au sein des structures éducatives par ce moyen-là. Nous avons déjà évoqué au cours de ce chapitre 4 les multiples

¹⁶³ Sur son activité pédagogique à Chicago, voir la section 2.4.2. page 183 de la thèse et pour New-York, voir la section 2.4.5.A. page 246 de la thèse.

¹⁶⁴ Par exemple, ce geste dialectique de clarification/adaptation/reconstruction permet de mieux comprendre les critiques que John Dewey fait au « Christian curriculum » des *colleges* protestants, comme ceux du Michigan où il commença sa carrière universitaire. Ces *colleges* doivent, selon lui, conserver ce qui fait la richesse de la morale altruiste chrétienne, mais également s'ouvrir à la science et aux changements de la société industrielle pour imaginer un curriculum plus en phase avec la société américaine en pleine évolution (Jewett 2012, 37–38).

implications de John Dewey au sein des associations, commissions, syndicats ou autres structures en lien avec les projets et idées qu'il défendait. Sur ce terrain « administratif », il est décrit comme un homme précis, attentif, structuré, patient et ferme sur ses positions (J. Martin 2002, 258–62).

Il est inutile de faire la liste ici de ses implications, cependant trois idées importantes peuvent être formulées à partir de ce fait biographique. Premièrement, John Dewey avait, grâce à cette perspective administrative, un regard affuté sur les réalités organisationnelles des *colleges*. Aussi, lorsque dans ses écrits philosophiques, il ne porte pas l'analyse à ce niveau-là ce n'est pas par ignorance mais par choix stratégique¹⁶⁵. Deuxièmement, ce choix peut en effet s'expliquer, au moins en partie, par l'idée selon laquelle l'implication de John Dewey au niveau administratif a dû également lui donner l'impression que ce niveau d'action n'était pas indépendant des autres et qu'il importait au contraire de s'exprimer également auprès des pédagogues, des journaux, des hommes politiques également, pour poursuivre ses idées sur d'autres terrains que celui de l'administratif, c'est ce qui explique la variété des occasions, des « styles de discours », ou des destinataires des écrits de John Dewey sur ces questions. Troisièmement, l'implication de notre auteur au niveau administratif n'est jamais « corporatiste » mais se déploie toujours en réseau et en fonction des projets qui lui sont chers. A Chicago, notre auteur s'implique dans de nombreuses structures et non pas seulement celles concernant son projet. Ses multiples échanges épistolaires illustrent également cette idée. C'est parce qu'il avait cette « vision d'ensemble » et que sa parole s'exprimait dans de nombreux cercles que son influence sur les *colleges* fut perçue comme rattachée à un mouvement général plutôt qu'à une personnalité isolée.

Enfin, la troisième influence de John Dewey est celle d'un intellectuel engagé au sein du mouvement pédagogique et politique qu'est le progressisme. Par de nombreuses activités allant du simple échange épistolaire avec des anciens étudiants jusqu'aux déclarations de soutien public en faveur de telle ou telle réforme, John Dewey a tout au long de sa vie assumé ce rôle de chef de file du mouvement qu'on lui reconnaissait. C'est

¹⁶⁵ On peut en effet s'étonner du fait que John Dewey, si investi dans ces puissants organismes et apparemment renseigné des perspectives organisationnelles et administratives de ces collègues, continue pourtant à traiter de nombreux problèmes relatifs à l'éducation sur le terrain de la philosophie. Face à cet étonnement, notre hypothèse ici consiste à penser que le choix du « discours philosophique » est volontaire car sa pertinence (plus importante sans doute à son époque qu'à la nôtre) lui permettait de tenir une position incontestable au sein de ce genre d'assemblée tout en laissant ouvertes les discussions sur le terrain du *design organisationnel*. Ce choix pouvait ainsi lui offrir une situation centrale et plutôt confortable au sein des débats lors des conseils d'administrations de l'université par exemple.

pourquoi cette troisième influence, qui va au-delà de sa pratique pédagogique ou administrative personnelle, est conséquente et travaillée. Par exemple, lorsque notre auteur écrit en 1916 *Democracy and Education*, le public qu'il vise est clairement l'ensemble le plus large des professeurs de *college* et les personnes formant ces professeurs. La construction du propos, les résumés en fin de chapitres, le choix des exemples, etc. tout est fait pour rendre accessible et claire sa philosophie de l'éducation à ces enseignants, quelles que soient leurs disciplines (Harbour 2015, 119). Ce choix est délibéré car, selon Andrew Jewett :

En tant que groupe de plus en plus nombreux de critiques reconnus dans les années 1930, les écoles normales [*teacher's college*] représentaient le moyen le plus efficace - sinon le plus sophistiqué sur le plan théorique - d'inculquer au public de nouvelles conceptions de l'éthique et de la personne humaine (Jewett 2012, 216).

Cependant, l'influence de John Dewey au sein du mouvement progressiste est aussi conséquente que complexe, car ce dernier est traversé par de nombreuses contradictions dont les réformes des *colleges* héritent. Ainsi, John Dewey peut parfois soutenir certaines expérimentations ou propositions de réformes sur ces sujets, puis les critiquer quelques années plus tard (ou l'inverse) suivant l'évolution même de ces expérimentations.

Par exemple, lorsqu'il écrit dans *Democracy and Education*: « la seule formation adéquate pour les professions est la formation par l'entremise de professions » (Dewey 1916b, 320), il signifie clairement sa position en faveur d'un curriculum universitaire orienté en partie vers la professionnalisation des étudiants et s'inscrit ainsi dans un débat mouvementé, au sein du mouvement progressiste, entre une orientation professionnelle ou libérale pour les *colleges* progressistes. C'est pourquoi, John Dewey sera un temps soutenu par des réformateurs « progressistes », comme Robert Maynard Hutchins (Dewey 1936g; 1937h), avant que ces derniers l'accusent de détruire l'idéal universaliste de l'université par la surspécialisation des *colleges* (Dewey 1944a, 267; Newell et al. 1996, 41). Ou encore, d'un autre côté, John Dewey s'opposera à d'autres réformateurs pourtant « libéraux »¹⁶⁶, comme Alexander Meiklejohn, mais qui pensent les *colleges* sans les doter d'outils consistant pour assumer la moindre responsabilité sociale (Newell et al. 1996, 52; Dewey 1932f; Jewett 2012, 205–6). Par conséquent, il est difficile d'être exhaustif ici sur l'influence de John Dewey sur les *colleges* progressifs si on prend en compte toutes les

¹⁶⁶ Ce terme ne doit pas nous induire en erreur sur les intentions de John Dewey. Sur la question des *colleges* précisément, John Dewey défend les « liberal college » en opposition au système « conservateur » traditionnel (Dewey 1924c, 200; 1924b, 210).

différences subtiles de positionnement des autres réformateurs progressistes de son époque. Cependant, par rapport à l'organisation « traditionnelle » (qui n'est pas non plus dépourvue de différences subtiles d'un *college* à l'autre), il est possible de repérer globalement l'influence de John Dewey, à la fois à partir des déclarations des acteurs mêmes de ces *colleges* progressistes, mais également à partir des déclarations publiques (livre, journaux, émissions de radio, etc.) de John Dewey lui-même sur certaines de ses institutions.

C'est pourquoi, nous pouvons soutenir que, de façon générale, les écrits de John Dewey ont inspiré plusieurs réformes de *colleges*, en allant d'une reconstruction du curriculum universitaire jusqu'à la réorganisation de l'ensemble de l'administration ou des valeurs de l'établissement. Par exemple, on peut penser ici *Teachers College* de l'université de Columbia¹⁶⁷(à New-York) avec des progressistes comme William H. Kilpatrick, George S. Counts et John L. Childs qui transformèrent radicalement l'organisation de cet établissement. Ce *college* fut plus tard, dans les années 1930, connu sous le nom de « New College » et était résolument axé sur les problèmes socio-économiques dans la formation des enseignants. Ou encore, dans l'Etat de l'Ohio, l'importance de la science dans le curriculum universitaire selon John Dewey inspira un autre philosophe nommé Boyd H. Bode (Jewett 2012, 239). De même, le *college* de Fairhaven à Bellingham dans l'Etat de Washington s'appuiera sur les écrits de John Dewey pour penser une plus grande interdisciplinarité au sein de son curriculum (Newell et al. 1996, 90). Enfin, on notera l'importance de John Dewey sur les décisions de Frederick E. Brasch au *college* de Stanford, et ce notamment sur l'entrée de l'histoire des sciences au sein de nombreux curriculums de ce *college* (Jewett 2012, 253).

Si notre travail était une thèse d'histoire, nous pourrions également étudier l'influence de John Dewey sur la fondation ou l'évolution d'autres *colleges* comme le *Sarah Lawrence College* à New-York (fondé en 1926, dont Harold Taylor, son président à partir de 1945, était un ami de John Dewey), le *Goddard Junior College* dans le Vermont (fondé en 1935 par Royce S. Pitkin), le *Reed College* dans l'Oregon, etc. Cependant, pour l'analyse philosophique, nous laissons volontairement de côté les détails et les controverses de l'historiographie américaine portant sur le mouvement progressiste américain. Ce qui nous importe maintenant, c'est de comprendre comment la méthode de l'enquête chère à John Dewey se retrouve au centre d'une pédagogie de la continuité et

¹⁶⁷ Structure universitaire dont la fonction était principalement la formation des professeurs du primaire et du secondaire, bien que la recherche en sciences de l'éducation se rajouta par la suite.

va devenir peu à peu un trait essentiel de cet « air de famille » que partagent les *colleges* progressistes américains de cette époque.

B. La méthode de l'enquête au cœur d'une pédagogie de la continuité

Lorsque les pragmatistes se questionnent sur la méthode de l'enquête et son application en pédagogie, deux lectures apparaissent rapidement. Elles ne s'opposent pas mais se complètent, car la première se focalise plutôt sur ce qui explique la dynamique opératoire de l'enquête et la seconde s'intéresse davantage sur la finalité exprimée par le mouvement de l'enquête. Aussi, l'une place la notion de « problème » au cœur de sa compréhension de ce processus (Harbour 2015, 122), et l'autre le pense à partir de la notion de « continuité » (L. Hickman 2018). Pour la clarté de notre argumentation, nous nous concentrons ici sur cette seconde approche¹⁶⁸. De plus, nous ne revenons pas sur l'enracinement épistémologique de cette conception de l'enquête chez John Dewey pour nous concentrer sur son application pédagogique. Tout au plus pouvons-nous rappeler que pour notre auteur : « Plus nous établissons de connexions et d'interactions, plus nous connaissons l'objet en question. Penser, c'est chercher ce que sont ces connexions » (2014, 283). Mais qu'est-ce que cela signifie pour une pédagogie de l'enquête ?

B. 1. La proposition de John Dewey : une pédagogie de la continuité

Pour John Dewey, la méthode de l'enquête est d'abord une manière de relier différents éléments entre eux. Il peut s'agir pour une enquête « technique », d'établir une relation entre des données, un problème et des hypothèses. Mais également, pour une enquête « morale », cette recherche de relation s'illustrera dans l'articulation des moyens et des fins. Cette production de relation que permet l'enquête répond à un objectif général, quel que soit le champ d'application de l'enquête, celui d'assurer la plus grande continuité possible à l'esprit de l'enquêteur. Cet objectif, selon John Dewey, est la réponse à un besoin « anthropologique » fort de l'homme, celui de chercher un sens, une signification en toutes choses¹⁶⁹. Ce sens est alors une relation que le sujet établit entre lui et un objet,

¹⁶⁸ La raison de ce choix s'explique par le fait que nous reviendrons également sur cette première approche dans la troisième partie de la thèse, lors de notre analyse d'une pédagogie pragmatiste du problème au sein de la pédagogie universitaire (Waks 2018). Ainsi, de manière distincte, les deux approches seront traitées sur le plan pédagogique.

¹⁶⁹ Cette recherche de signification explique pour lui cette curiosité naturelle de l'enfant que Aristote a associée au désir naturel d'apprendre. Bien que là aussi John Dewey rejoint Aristote, notre auteur nous permet de dépasser

puis entre deux objets, etc. La recherche d'une signification « *meaningfulness* » du monde est ainsi l'expression de cette dynamique de continuité. A partir de là, notre problème d'une pédagogie de la continuité s'exprime clairement : comment penser le curriculum des *colleges* pour que ce qu'apprend l'élève « fasse sens » à ses yeux ?

Comment s'assurer le plus possible que l'élève soit capable de voir la continuité des connaissances qui lui sont transmises au *college*¹⁷⁰ ? Voici le défi du problème « interne » de la méthode de l'enquête que dévoile John Dewey et qui ne pouvait être posé clairement tant que l'on pensait la continuité pédagogique à l'école (c'est-à-dire l'unité, la cohérence et la continuité des savoirs transmis) à partir d'un « fondationnalisme épistémologique » (Stoller 2018, 453) extérieur au sujet. Ce dernier, revendiqué par Hutchins et la tradition pédagogique allemande depuis Kant, Hegel et Humboldt, cherche un « ordre » des savoirs en soi, indépendamment du sujet apprenant. Cette recherche permettrait, à partir de cet ordre, d'établir un curriculum pouvant alors s'imposer à tous¹⁷¹ et de centrer l'éducation sur la lecture de grandes œuvres culturelles¹⁷² (ayant une valeur quasi-absolue, indépendamment de leurs lecteurs). Or, pour John Dewey, il ne peut en être question, au nom même de la diversité des intérêts, des situations, des choix et des pensées des hommes (Dewey 1931c, 422–23). Au contraire, il s'agit à chaque fois pour notre auteur de penser la continuité du curriculum à partir du sujet apprenant, de la société où il vit et de ses intérêts. Il faut, pour cet auteur, que le *college* s'intéresse à la vie même de l'étudiant (ses loisirs en dehors de l'école, sa situation familiale, les activités possibles en ville, etc.) pour adapter et offrir des cours qui intéressent en retour l'élève et non le faire mourir d'ennui¹⁷³.

largement ce simple constat anthropologique pour penser l'économie de ce désir, et ce, notamment en partie en pensant le curriculum scolaire comme « logique » à la fois subjective et institutionnelle de ce désir.

¹⁷⁰ Pour les besoins de l'argumentation, nous nous focalisons ici sur le niveau d'enseignement du *college*, mais il convient de ne pas le dissocier complètement du niveau secondaire qui le précède, ni du niveau universitaire supérieur qui le suit. En effet, dans certains textes que nous citons ici, John Dewey préconise également d'assurer une plus grande continuité entre ces différents niveaux sur le plan des méthodes, des contenus des cours et de l'administration (Dewey 1929d, 301).

¹⁷¹ Par exemple, ce fondationnalisme épistémologique (promu par le néo-platonisme et les disciples de Boèce) s'est servi de la théorie de la connaissance d'Aristote comme contemplation de l'être indifférent au spectateur même pour former le curriculum médiéval des sept arts libéraux des premiers *colleges* anglais jusqu'au XVI^{ème} siècle, avec en première étape obligatoire le « trivium » de la logique, rhétorique et littérature, puis seulement ensuite le « quadrivium » de la mathématique, musique, géométrie et astronomie (Waks 1997, 1).

¹⁷² On notera que c'est au *Hutchins College* que fut formé Richard Rorty en 1946 et que c'est là-bas, en réaction à cette pédagogie conservatrice, qu'il commença à s'intéresser au pragmatisme (Rorty 2019, 465).

¹⁷³ John Dewey lui-même, au sujet du désintéressement vécu à l'école, se rappellera que « L'impression que j'ai eue, et comme pour tous les enfants, ces impressions sont en grande partie inconscientes ou non formulées à l'époque, était d'un ennui continu et d'un manque d'intérêt intellectuel certain, et donc d'une perte de temps. » (Dewey 1931c, 414).

Aussi, ce problème s'illustre concrètement dans la réconciliation au sein des *colleges* de la tension entre les intérêts de l'élève qui le pousserait à une spécialisation précoce, guidée par ses intérêts, et la nécessité de la généralisation permettant d'ouvrir l'élève à d'autres intérêts encore inconnus à ses yeux (Dewey 1929d, 305). Cette tension se double par ailleurs de l'écart entre les connaissances théoriques et les savoirs-faires pratiques (Dewey 1939c, 271), écart qui aux yeux des pédagogues pragmatistes est une perte d'énergie et un gaspillage à éradiquer (Dewey 1929e, 268). C'est donc au sein de cette tension complexe entre spécialisation et généralisation que John Dewey cherche la « croissance du sens » avec sa pédagogie de la continuité¹⁷⁴. Pour que cette croissance se réalise, il faut que les connaissances ou techniques apprises permettent d'améliorer la relation que le sujet a avec son environnement, car si cet apport ne permet pas de changer cette relation (ou la détériore) alors elle ne permet pas d'augmenter *l'empowerment* de l'élève sur lui-même.

De plus, le risque possible ici c'est que l'élève veuille « aller trop vite » dans l'amélioration de sa situation (satisfaire un désir, trouver une solution, résoudre un problème, etc.) et ne soit sensible qu'aux améliorations immédiates et de courte durée. La pédagogie de la continuité doit donc établir une voie médiane entre la *précipitation* de l'élève (qui entraîne la spécialisation abusive (Dewey 1924b, 208), l'attitude utilitariste face aux connaissances et la brutalité dans l'enquête) et son *atonie* (qui entraîne une absence de choix de sa part, une recherche de conformisme stérile (Dewey 1924b, 206) et une uniformisation appauvrissante (Dewey 1929d, 304)). On retrouvera ces deux défauts au sein du problème « externe » de la continuité, comme deux obstacles possibles à la démocratie industrielle. Mais, pour l'heure, il nous suffit de remarquer que ces deux extrêmes sont nuisibles pour penser le curriculum du *college*, car ils sectionnent les continuités entre les connaissances et les techniques, les théories et les pratiques, les disciplines avec les intérêts, le collectif et l'individu, etc. Face à de telles contraintes théoriques, comment peut se réaliser concrètement cette pédagogie de la continuité au sein des *colleges* ?

¹⁷⁴ On notera également que pour John Dewey, ce curriculum doit se réfléchir à partir d'un double point de vue : celui de l'administratif (cherchant à harmoniser la croissance de tous les étudiants) et celui de l'individu même (qui cherche avant tout sa propre croissance) (Dewey 1929d, 299; 1933a, 157). Il importe à John Dewey d'établir là aussi une continuité entre ces deux points de vue, avec un équilibre subtile entre bouleverser tout ce qui existe déjà et ne rien faire (Dewey 1929d, 302–302) : « C'était la voie de la démocratie et, comme l'a fait remarquer M. Dewey, il fallait, pour la suivre, que les établissements d'enseignement s'engagent aussi intensément dans la croissance individuelle et le développement des communautés démocratiques que dans les matières enseignées dans le programme scolaire. » (Harbour 2015, 123).

B. 2. Articuler le curriculum et le co-curriculum

L'une des pistes concrètes ouvertes par John Dewey pour réaliser cette pédagogie de la continuité est d'employer la méthode de l'enquête pour réconcilier le curriculum et le co-curriculum¹⁷⁵, et ce sur trois niveaux d'analyse en philosophie de l'éducation.

Sur le plan épistémologique, il faut selon lui, sortir d'une épistémologie « fondationnaliste » pour réconcilier l'expérience et la connaissance. Ainsi, avec une épistémologie fonctionnaliste¹⁷⁶, il sera possible, sur le plan pédagogique, de sortir d'une pédagogie « scholastique » qui oppose le curriculum, c'est-à-dire, l'organisation de l'étude des savoirs à partir d'une continuité prédéfinie à l'existence de l'élève, au co-curriculum, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques, activités, apprentissages que l'élève vit en dehors du curriculum scolaire. Il s'agit donc d'une pédagogie de la continuité à construire entre ces deux domaines d'apprentissage à la place :

Le problème fondamental de l'articulation nous amène en dehors de l'école à articuler ses activités avec l'expérience extrascolaire des élèves. C'est pour cette raison, bien sûr, que le programme d'études est si fondamental ; pour articuler les phases successives de la matière les unes avec les autres, il doit y avoir une articulation du programme d'études avec l'éventail croissant d'expériences vécues à la maison, dans le quartier et dans la communauté. Ce principe s'applique au début et à la fin du processus à travers lui (Dewey 1929d, 305).

Enfin, sur le plan organisationnel, il s'agit de repenser l'ingénierie scolaire disciplinaire des *colleges* (emploi du temps, disposition des lieux, matériels, rôles institutionnels, etc.) pour ne plus séparer l'enseignement disciplinaire et ce que l'on nomme de nos jours « la vie scolaire » ou « culture étudiante », c'est-à-dire l'ensemble des activités hors cours et « extra-scolaires » de l'élève¹⁷⁷. En réconciliant ces deux éléments, il serait possible d'imaginer une nouvelle ingénierie scolaire « organique » :

¹⁷⁵ Nous empruntons cette notion à Aaron Stoller, pédagogue pragmatiste, travaillant à prolonger la pensée de John Dewey au sein de la pédagogie universitaire (Stoller 2011, 2014, 2018; Stoller et Kramer 2018). Cette notion provient des sciences de l'éducation et permet de penser, tout d'abord les activités étudiantes réalisées au sein des campus et leurs impacts (positifs ou négatifs) sur la scolarité des étudiants. Puis, depuis 1970, cette notion permet de penser également le caractère professionnel ou civique de ses activités et d'élargir l'étude de ces dernières aux voyages d'études, stages, emplois à côté des études, ou activités politiques, artistiques, médicales en dehors du campus même (Arum et Roksa 2011). Pour la littérature francophone, peut-être est-ce la notion sociologique de « culture étudiante » qui se rapprocherait le plus de cette dernière (Nathan 2005).

¹⁷⁶ Cette épistémologie fonctionnaliste, que permet la méthode de l'enquête, a déjà été décrite au premier chapitre de cette thèse, sur le terrain de la philosophie des institutions.

¹⁷⁷ Ce concept, même aujourd'hui, reste très difficile à définir avec précision (Champy 2005, 1035–38) à cause de la variété de ses significations (Soussan 1988) suivant les époques (Vitali 1997), des contextes (Bouvier 2007) et même des acteurs de l'organisation scolaire (Obin 2007). Faut-il y voir « les choses de la vie scolaire c'est tout ce qui se passe dans le lycée ou le collège, à l'exception toutefois de l'acte pédagogique lui-même » (Soussan 1988, 42), c'est-à-dire 99% des expériences vécues par les enfants durant leur scolarité ? Ou bien n'est-ce à l'inverse que le temps passé par l'élève en dehors de ces cours et dont un CPE -exception française- aurait la charge administrative (Riondet 2017, 90–93) ? Face à ce choix de démarcation entre le disciplinaire et la vie

Les parties de la vie collégiale qui semblent être les plus activement engagées par un grand nombre d'étudiants, sont les activités dites étudiantes, qui n'ont rien à voir avec les activités des étudiants, au sens ordinaire du terme ; et cette question de profiter de ces activités extérieures (dans la plupart des collèges elles sont extérieures) et de bénéficier de la dynamique et de l'organisation indépendante des étudiants eux-mêmes, me paraît très importante pour établir une relation plus organique avec leur propre vie universitaire, car cela a quelque chose d'important (Dewey 1931c, 417).

Ainsi, on peut synthétiser par le tableau ci-dessous le choix d'une philosophie de l'éducation progressiste, dite de « l'acteur », à la place d'une philosophie de l'éducation traditionnelle (nommée par notre auteur comme celle dite « du spectateur »).

Tableau 2 : Philosophie de l'éducation : Acteur ou spectateur ?

	Philosophie de l'éducation dite du « spectateur »	Séparation / Continuité	Philosophie de l'éducation dite de « l'acteur »
Niveau épistémologique	Tradition du fondationnalisme	Connaissance / Expérience	Proposition du fonctionnalisme
Niveau pédagogique	Structuration scholastique	Curriculum / Co-curriculum	Proposition d'une pédagogie du continu
Niveau organisationnel	Ingénierie scolaire disciplinaire	Disciplines / Vie scolaire	Proposition d'une ingénierie scolaire organique
Conception générale	Conception traditionnelle de l'éducation	Concepts-clés	Conception progressiste de l'éducation

Comment alors réaliser cette articulation entre le co-curriculum et le curriculum ? Plusieurs paramètres sont évoqués par John Dewey sur ce point.

Tout d'abord, il faut remarquer que cette articulation peut se réaliser par deux dynamiques complémentaires. La première est d'intégrer le co-curriculum au sein du curriculum, c'est-à-dire de valoriser les expériences vécues au sein de la culture scolaire en les « traduisant » sur le plan académique. Par exemple, accorder à un étudiant des crédits universitaires pour la performance d'une pratique sportive. La seconde, mouvement inverse, est d'intégrer le curriculum au sein du co-curriculum, c'est-à-dire de solliciter les disciplines académiques pour résoudre des difficultés, ou construire des

scolaire, il est évident que John Dewey s'inspire de l'éducation du premier degré, où l'instituteur est présent à chaque instant, pour penser celle qui nous intéresse, c'est-à-dire l'éducation au niveau supérieur.

projets dans lesquels s'engagent l'étudiant par le biais de ses activités scolaires ou extra-scolaires. Par exemple, pour le projet d'une radio étudiante, il est possible de convoquer des connaissances et des compétences rattachées traditionnellement à la littérature, à la communication, au journalisme, au théâtre, etc. Ces deux dynamiques se déploient donc dans des domaines différents et ne mobilisent pas les mêmes ressources pédagogiques et institutionnelles¹⁷⁸. C'est pourquoi, elles sont encore peu pensées conjointement, même au sein des pédagogies de l'Education Nouvelle qui se développent en Europe à l'époque de John Dewey. Et en un sens, il est facile d'affirmer que l'absence de continuité que l'on établit entre ces deux dynamiques nuit à leurs développements au sein des *colleges* ou les fourvoie dans un oubli de leur finalité émancipatrice¹⁷⁹.

C'est pourquoi, si l'articulation de ces deux dynamiques de façon positive trouve de nombreux exemples au sein des écoles primaires dans l'ouvrage *School for Tomorrow*¹⁸⁰, on en trouve peu, au niveau des *colleges*, parmi les écrits théoriques de John Dewey, malgré ses souhaits. Cependant, la manière dont John Dewey pense, pour l'organisation du curriculum collégial des sciences de l'éducation, l'articulation de la pratique et de la théorie (mais aussi celle des cours universitaires avec les stages professionnels) peut être un premier pas en direction de cette idée¹⁸¹. De même les réflexions de notre auteur sur l'élaboration des cours de langue destinés aux personnes immigrantes dans l'optique d'une meilleure intégration semblent tout à fait permettre une

¹⁷⁸ Même de nos jours, par exemple, si on associe la première dynamique au mouvement pédagogique promouvant la validation des acquis d'expérience par l'université, et pour la seconde dynamique le mouvement des pédagogies par projet interdisciplinaires, on constate que peu de dialogues théoriques s'établissent entre les tenants de ces deux mouvements.

¹⁷⁹ Nous reviendrons plus loin sur ce point avec les dérives que notre auteur constate au sein du curriculum scolaire au sujet de la professionnalisation à outrance ou bien au sujet de la question du service militaire national obligatoire de 1941 à 194 (voir chapitre 6, page 318 de la thèse).

¹⁸⁰ Pour donner un exemple de la première dynamique, dans une des écoles visitées par les Dewey, ces derniers remarquent que les cours de cuisine sont très populaires auprès des élèves (Dewey J. et Dewey E. 1915, 343) car leur co-curriculum, c'est-à-dire leurs expériences gustatives et culinaires familiales, est à la fois sollicité et vient enrichir l'expérience vécue dans ce cours. Pour la seconde dynamique, John Dewey donne l'exemple d'une école où les élèves travaillent sur des factures et des notes de courses d'épicerie pour calculer, comparer, estimer le prix des marchandises que leurs parents achètent au quotidien. Ici, c'est le curriculum de mathématique qui est sollicité pour aiguïser l'expérience future de consommateur averti de ces élèves (co-curriculum) (Dewey J. et Dewey E. 1915, 239-40).

¹⁸¹ L'un des exemples qui revient régulièrement dans l'œuvre de John Dewey est celui de la cuisine (Ménard 2002, 323). Activité associant la chimie des composants alimentaires, le calcul des proportions, une perspective économique, une démarche collective, une capacité de planification comme d'expérimentation, etc. la cuisine est un exemple d'éléments de curriculum que John Dewey recommande même aux enseignants du secondaire lors de leur propre formation (dans cette visée pédagogique évidemment).

méthode pédagogique où l'enseignant irait « puiser » parmi les expériences des élèves pour faciliter l'apprentissage des connaissances linguistiques nécessaires¹⁸².

Par ailleurs, notre auteur est favorable à une articulation des disciplines plus souples temporellement tout au long de l'année. Il évoque la possibilité de se focaliser certaines semaines sur certaines disciplines par « périodes de concentration intensives » (Dewey 1929d, 306) et non de façon rigide avec le même volume horaire chaque semaine. Cela permettrait de davantage corrélér l'attention de l'élève à une discipline en fonction d'un événement ou une activité externe au curriculum. De plus, pour augmenter la continuité des disciplines entre elles, mais pour que l'enseignant ait un regard plus large sur les intérêts extérieurs des élèves en fonction de leurs âges, John Dewey recommande de faciliter le plus possible le « transfert d'enseignants d'une classe à l'autre, ou à demander à un enseignant d'enseigner dans la même année dans plus d'une classe. » (Dewey 1929d, 306). Enfin, s'il importe pour lui de « décloisonner » la relation disciplinaire qu'entretient l'élève avec son enseignant, il s'oppose toutefois à une relation holiste où l'enseignant serait seul, pour l'apprentissage de toutes les disciplines car « Aucun enseignant n'en sait assez pour répondre à toutes les questions que les enfants se posent et auxquelles il faut donner suite si l'on veut assurer cette croissance qui constitue une base solide pour le travail futur. » (Dewey 1929d, 307). Ainsi l'ensemble de ces convictions pédagogiques place clairement John Dewey en faveur d'une pédagogie différenciée¹⁸³ qui émergera quelques décennies plus tard (vers 1970 avec Louis Legrand¹⁸⁴) au sein des recherches des sciences de l'éducation liées au mouvement de *l'Education Nouvelle*.

¹⁸² Cette idée est amorcée dans les réflexions de John Dewey sur les meilleurs moyens pour intégrer les personnes illettrées racisées ou/et immigrées au sein de la nation américaine, et ce, sans recourir par un service militaire comme le préconisait Théodore Roosevelt (Dewey 1916h, 186; 1917a, 127). De façon plus générale, les considérations de John Dewey sur la continuité du curriculum et co-curriculum ne sont jamais très loin de ses réflexions sur les implications culturelles positives de l'intégration des populations marginalisées : « Dans quelle mesure les écoles peuvent-elles et devraient-elles s'occuper de questions telles que les contacts et les préjugés liés à la couleur raciale et à la classe ? Les questions relatives aux Noirs, aux Indiens d'Amérique du Nord et à la nouvelle population d'immigrants devraient-elles faire l'objet d'une attention particulière ? Quelle devrait être l'attitude des écoles face aux différences de traditions et de perspectives culturelles dans les écoles ? [...] Que peuvent et doivent faire les écoles pour promouvoir une plus grande convivialité et une meilleure compréhension mutuelle entre les différents groupes de notre population ? » (1930b, 329). Ainsi la préoccupation pédagogique au sujet du curriculum et du co-curriculum peut aisément rejoindre la préoccupation politique du pluralisme culturel.

¹⁸³ Position qu'adoptera par la suite Helen Parkhurst, qui, se réclamant simultanément de la pédagogie de John Dewey et de Maria Montessori, fondera ce que l'on nomme actuellement « le plan Dalton » du nom de la ville du Massachusetts où elle expérimenta au début sa méthode en 1917. La méthode adoptée par Helen Parkhurst permettait ainsi un travail et une progression individualisée en fonction des progrès des élèves (Semel F. 1993).

¹⁸⁴ La pédagogie différenciée propose de répondre à la diversité des nouveaux publics scolaires par une différenciation de la pédagogie employée, allant de la variation des méthodes didactiques jusqu'à l'adaptation des cursus scolaires et universitaires. Louis Legrand, avec son ouvrage *Pédagogie fonctionnelle pour l'école*

C. Apprendre l'enquête au *college* : préparer la démocratie industrielle ?

En plus d'être un moyen pédagogique pour assurer une plus grande continuité éducative au sein de l'école, la méthode de l'enquête est également pour notre auteur un atout pour résoudre une autre difficulté (que nous avons qualifiée d'externe précédemment) : remettre en question la séparation entre le milieu universitaire et le monde du travail. Assurer une plus grande continuité entre ces deux réalités sociales est un élément important de la philosophie de l'éducation de John Dewey et, au regard de la littérature scientifique, ce geste poursuit un double objectif. Il s'agit, pour notre auteur, à la fois d'un objectif pédagogique : rendre la formation universitaire plus pertinente aux yeux des étudiants, des parents, des employeurs en « sortant » l'université d'un idéal de formation élitiste, littéraire et académique pour rechercher une formation plus diversifiée, ouverte à un plus grand nombre d'étudiants et de métier, et moins portée sur les dualismes (manuel/intellectuel, technique/libéral, professionnel/culturel). Mais également, dans un objectif politique, de former des travailleurs qui soient également des citoyens et des personnes (c'est-à-dire dotées d'un sens des responsabilités éthiques). John Dewey espère que ces nouveaux travailleurs pourront reconstruire le monde du travail et rendre possible ce qu'il nomme la « démocratie industrielle ». Nous définirons d'abord ce que nous entendons par ce terme avant de rendre compte de la formation universitaire que John Dewey imagine, au niveau des *colleges*, pour réaliser cet idéal social.

C.1. Un idéal social pragmatiste : la démocratie industrielle.

Il est difficile de définir ce que signifie la notion de démocratie industrielle pour John Dewey à chaque étape de sa pensée tant celle-ci évolue sur les questions politiques. Cependant, si on reste au niveau d'une analyse générale, il est possible de tracer les grandes lignes de ce concept grâce aux divers apports de ses écrits aux différentes étapes de sa vie (Cukier 2018, 105–9).

Et c'est dès 1888, dans l'un de ses premiers écrits sur la démocratie, que cette notion s'esquisse avec l'affirmation forte selon laquelle la démocratie n'est réelle que si on la pense au sein de son nouveau cadre industriel (Dewey 1888, 246–48). Puis, à partir de 1916, le terme apparaît dans le titre même d'un de ses articles, « The need of an industrial education in an industrial education », qui prolonge les réflexions amorcées au chapitre

élémentaire (1973), puis *Pour un collège démocratique* (1982), est un pionnier en France de ce courant pédagogique.

« Travail et loisir » de *Democracy and Education* (1916b, 351, 393, 413). A cet endroit se trouve développé précisément l'incompatibilité du modèle tayloriste comme méthode de travail avec le projet d'émancipation de la démocratie industrielle (Dewey 1916g, 142). Il semblerait que ce terme permet à John Dewey de distinguer son idéal d'organisation industrielle de celui du syndicalisme ou du socialisme¹⁸⁵ (déjà connoté et « coûteux » politiquement), bien que ces derniers soient proches. Par exemple, en 1918, dans « Creative Industry », la démocratie industrielle désigne « la gestion autonome de chaque ligne de production par ceux qui y sont directement impliqués » (1918a, 335). Cette gestion est donc, dès cette époque, d'un côté un appel à une forme d'auto-gestion ou de travail coopératif et de l'autre une limitation sévère au capitalisme du « laisser-faire » libéral. L'objectif de cette voie médiane est de faire en sorte que les industries, comme toutes autres organisations publiques, subissent « le test suprême de toute institution politique et de tout arrangement économique », c'est-à-dire qu'elles honorent « leur contribution à l'épanouissement de tous les membres de la société » (Dewey 1920, 187).

Mais ce qui importe à John Dewey dans l'usage de ce terme est moins un positionnement politique conflictuel que de rendre possible l'idée selon laquelle la démocratie doit prendre en charge la complexité sans précédent de l'économie industrielle (surtout par rapport à une économie rurale bien plus simple à comprendre dans l'étendue des conséquences des transactions) et montrer que l'économie ne peut se laisser diriger par des intérêts privés sans contrôle intelligent sur ces derniers (Bazzoli et Dutraive 2013, 150). Sans contrôle collectif, laisser l'économie uniquement dirigée par l'intérêt privé, c'est selon lui de l'anarchie nuisible à tous (Dewey 1933b, 77), car les intérêts privés sont trop limités et aveugles aux conséquences nombreuses et complexes de leurs décisions dans le domaine industriel. C'est pourquoi, la même année où il fut élu président de la *League for industrial democracy*, il déclara que « il est absurde de conduire une politique pour la démocratie politique qui laisserait inchangées les autocraties économiques et industrielles » (1939b, 314). Au contraire, il faut selon lui « former des associations volontaires d'individus qui gouvernent leurs propres activités économiques » (1973, 123–24). Quelles formes auront alors concrètement ces associations ? Sur ce point, John Dewey laisse la question ouverte¹⁸⁶.

¹⁸⁵ Bien qu'à d'autres endroits, John Dewey se déclarera en faveur d'un « socialisme public » (1930a, 98).

¹⁸⁶ Proche du syndicalisme réformiste et socialiste (Westbrook 1993, 429, 457), plus partisan de l'auto-gestion que des grands syndicats des trusts (Dewey 1918j, 105), nous n'avons remarqué qu'à un seul endroit de son

Est-ce alors du communisme intégral ? La pensée de John Dewey n'est pas ici guidée par une perspective idéologique. S'il propose de détruire le « caractère sacré de la propriété privée » (Dewey 1935e, 103), et qu'en ce sens il a pu être un temps impressionné par la planification économique menée en URSS (Dewey 1928a), il s'agit surtout d'éliminer tout ce qui sur le plan politique empêche ou gêne l'enquête sur les conditions sociales du travail (Dewey 1927b, 242). Et c'est moins la propriété privée que son caractère sacré qui est attaqué ici. Celle-ci, selon la perspective de notre auteur en 1927, est que la sacralisation de la propriété privée est un résidu d'un modèle économique obsolète dont a hérité le modèle capitaliste et dont il faut se débarrasser désormais pour permettre au plus grand nombre de prendre part à la direction des activités économiques (Dewey et al. 2014, 128, 168) et permettre une meilleure planification de ces dernières (Dewey 1927b, 268). Donc, en ce sens, et cela sera repris en 1939, John Dewey ne souhaite ni « une société planifiée » comme sous les régimes communistes, nazis ou fascistes de cette époque, ni une société sans aucune planification collective (*laisser-faire* libéral), mais plutôt une « société en perpétuelle planification continue » (1939b, 321), où l'industrie serait sans cesse discutée et stimulée par l'envie de participation des travailleurs à sa direction.

Sans rentrer plus loin dans les détails et justifications de cette position politique, on comprend que le défi que pose la démocratie industrielle est celui de la formation des travailleurs pour les rendre aptes à l'enquête collective (Dewey 1938e, 237), à la prise de décisions collectives et au désir de former des coopératives de travail efficaces. Il faut donc se demander maintenant si les *colleges* peuvent prendre en charge cette formation à la démocratie industrielle.

C.2. Education à la démocratie industrielle : former à la participation collective

Si le projet pragmatiste de la démocratie industrielle a déjà été bien étudié sur le plan politique (Le Goff 2013, 56), il reste relativement peu traité sur le plan éducatif. Pourtant, entre 1912 et 1916, John Dewey se montre très préoccupé par cette question ; comment établir une nouvelle continuité entre l'éducation progressiste des *colleges* et l'avènement d'une nouvelle réalité industrielle du monde du travail ? Par conséquent, articuler la démocratie, l'éducation et l'industrie est le geste central de notre auteur dans de nombreux articles sur ces sujets : « Education from a social perspective », « Some

œuvre où il conseillait les enseignants de rejoindre la Fédération du Travail (syndicat réformiste social-démocrate) (Dewey 1934c, 182). Il ne s'agit donc pas d'un positionnement idéologique définitif.

dangers in the present movement for industrial education » et « Industrial education and Democracy » de 1913, « A policy of industrial education » en 1914, « Industrial education – a wrong kind » en 1915 et enfin le chapitre 23 de *Democracy and Education* en 1916 où l'exigence d'une telle formation se trouve condensée ici en une formule :

Une instruction au contexte historique des conditions actuelles (...) à l'étude de l'économie¹⁸⁷, à l'éducation civique et à la politique, pour mettre le futur travailleur en contact avec les problèmes du jour et les diverses méthodes proposées pour son amélioration. Surtout, elle formerait le pouvoir de réadaptation aux conditions changeantes afin que les futurs travailleurs ne soient pas aveuglément soumis à un sort qui leur serait imposé (Dewey 1916b, 328).

Ainsi, pour John Dewey, les universités n'ont pas pour fonction de former les étudiants à un métier prédéfini, mais de les former à transformer et améliorer les métiers de demain. Il s'agit d'avoir une bonne connaissance de la réalité industrielle pour être à même de la critiquer et de la transformer. En ce sens, les *colleges* ne sont une formation universitaire professionnalisante qu'au sens où celle-ci donne aux étudiants des outils professionnels pour transformer leurs futures conditions de travail. Cela exige donc que les enseignants « aident les élèves à apprendre que chacun a une responsabilité envers la société dans laquelle il vit. » (Harbour 2015, 52). On retrouve ici le thème de la continuité entre l'éducatif, le travail et le social, mais également entre la compréhension d'une situation présente et le désir d'amélioration de son futur. Cette formation cherche donc à former des travailleurs pertinents pour la réalité industrielle du travail (finalité professionnelle), mais aussi des citoyens capables de développer l'auto-gestion organisationnelle des conditions de ce travail (finalité civique) et qui auront à cœur d'assumer leurs responsabilités dans la construction d'un sentiment de communauté plus inclusif et égalitaire (finalité éthique). C'est donc à l'aune de cette triple exigence de former des travailleurs, des citoyens et des personnes éthiques que John Dewey critiquera les *colleges* qui écartent avec désinvolture ou dédain ce problème de l'articulation de l'éducation à la démocratie industrielle (Dewey 1931a) en les accusant d'être responsables de la « intellectual immaturity » des étudiants sur ces questions (Dewey 1930b, 102).

Concrètement, cela signifie pour les *colleges* de développer une pédagogie de la continuité où la méthode de l'enquête vient réarticuler les disciplines (qui restent un « découpage » du savoir pertinent aux yeux des travailleurs qui s'en servent pour penser et

¹⁸⁷ Notons ici que l'importance civique que John Dewey donne à l'économie au sein du curriculum universitaire revient à de nombreux endroits (Dewey 1929e, 298; 1933d, 73) et le renforcement de cette discipline à tous les niveaux de l'enseignement constitue une de ses propositions concrètes les plus constantes de son œuvre.

améliorer leurs techniques) entre elles ainsi que les enseignants entre eux, pour ne pas reproduire la segmentation du taylorisme (où l'ouvrier se spécialise à un poste et devient incompetent sur les autres postes de la production). Pour éviter cette spécialisation appauvrissante, c'est l'ensemble de l'organisation du *college* qui doit être repensé pour John Dewey :

Une véritable corrélation ou intégration et une véritable continuité de la jonction peuvent dépendre du fait qu'un enseignant ait plus d'une matière à enseigner, et ce sur plus d'un an. Comme Ella Flagg Young le rappelait aux enseignants il y a de nombreuses années, ce qui passe souvent pour une départementalisation n'est en réalité qu'une subdivision du travail telle que celle obtenue dans une usine où chaque ouvrier est confiné à fabriquer une partie d'une chaussure, laquelle partie est ensuite transmise au prochain travailleur (Dewey 1929d, 307).

Pour qu'un tel changement soit possible, les enseignants doivent se former à une plus grande pluridisciplinarité et aux pratiques des pédagogies par problème, par projet interdisciplinaire, aux activités culturelles, etc. et cela nécessite de repenser leurs formations, qui, à l'époque de John Dewey, est l'objet d'une inégalité criante. En effet, les enseignants du primaire sont formés dans les « écoles normales » alors que les enseignants du secondaire vont à l'université. Ce décalage de formation entraîne une rupture parmi les enseignants (Dewey 1929d, 308). Les premiers seront plus attentifs aux développements de l'enfant, à l'interdisciplinarité, à la continuité des apprentissages, alors que les seconds, formés à l'université, seront plus sensibles à l'importance du contenu de connaissance, à une culture disciplinaire et à la spécialisation théorique. C'est ce qui explique pour notre auteur la rupture pédagogique (et organisationnelle) entre le primaire et le secondaire qui nuit à la continuité éducative souhaitée. De plus, cette rupture se rejoue entre le secondaire et le supérieur, et donne l'impression aux élèves et aux étudiants que l'isolement disciplinaire, la spécialisation technique et la professionnalisation à outrance est la finalité du processus éducatif. Or si l'on souhaite former des travailleurs capables de remettre en cause démocratiquement leur organisation de travail, il faut atténuer le plus possible ces effets de rupture à chaque passage d'un niveau à l'autre.

Ainsi la proposition pragmatiste d'une éducation à la démocratie industrielle est en réalité la reconstruction d'une continuité complexe entre l'éducation et le travail, là où pour l'instant le capitalisme du laisser-faire opère des ruptures entre ces deux réalités sociales. Pour conclure, cette proposition étudiée ici peut se schématiser grossièrement par le tableau suivant :

Tableau 3 : Eduquer à la démocratie industrielle ou au capitalisme du laisser-faire

	Capitalisme du laisser-faire	Séparation / Continuité	Démocratie industrielle
Niveau ontologique	Sacralisation de l'acquis (propriété privée et culture classique)	Capital / Travail Culture / Professionnalisation	Valorisation du processus : planification participative et intelligente
Niveau de la formation	Isolement disciplinaire	Spécialisation / Compétence Discipline / Etude	Pédagogie de l'enquête
Niveau organisationnel	Hiéarchie autoritaire	Responsable / Ouvrier Enseignant / Elève	Auto-gestion coopérative
Conception générale	Education en vue d'une reproduction du monde du travail	Concepts-clés	Education en vue d'une transformation du monde du travail

Conclusion

Mais l'esprit de pensée et d'enquête ne sera jamais battu par des armes de chair et de sang. Si les réactionnaires connaissaient la force contre laquelle ils se battaient, ils se désisteraient. En l'état actuel des choses, je pense que leur attaque ajoute subtilité, vigueur et grâce à la liberté de mouvement de l'esprit humain. Nos délibérations se terminent donc, comme elles ont commencé, par la conviction que l'espoir et l'avènement du collège libéral reposent sur la croissance de l'esprit libre et le perfectionnement des normes de pensée et de recherche (Dewey 1924b, 211).

La méthode de l'enquête est au cœur du projet politico-éducatif de John Dewey et ses écrits sur les *colleges* sont un lieu privilégié d'expression de cette dernière. Mais revenons à notre problème initial : *Comment l'université peut-elle réaliser cette triple continuité que lui promet la méthode de l'enquête ?* Pour répondre à celui-ci, nous avons étudié comment la méthode de l'enquête peut être comprise comme une recherche générale de continuité entre divers éléments plutôt qu'en tant que procédure rigide de résolution de problème. En mettant ainsi en avant le processus plutôt que la procédure, nous avons pu relever trois promesses de continuité à l'adoption de cette méthode par les *colleges* pour le projet politico-éducatif de John Dewey.

La première continuité est d'ordre pédagogique, il s'agit d'utiliser l'enquête pour mieux articuler les connaissances entre elles durant la formation universitaire. Sur le plan de la didactique, cette articulation peut se réaliser de différentes façons mais se pensent au sein d'un cadre réflexif qui ne se limite plus au seul curriculum mais qui intègre également le co-curriculum. Particulièrement, l'interdisciplinarité et l'approche par projet pourront être sollicités pour que les différentes connaissances acquises « fassent davantage sens » aux yeux de l'étudiant.

La deuxième continuité se joue au niveau de l'orientation professionnelle des formations délivrées par les *colleges*. Il s'agit ici, toujours par la méthode de l'enquête, de davantage articuler les formations universitaires et les professions demandées par le monde du travail. Mais cette articulation n'est en rien une soumission de la formation universitaire à l'économie du moment, mais au contraire une recherche de transformation collective, consciente et délibérée des conditions même de l'exercice professionnel des compétences acquises en formation au sein du monde du travail.

Enfin, la troisième et dernière continuité étudiée se trouve de plein pied avec le monde du travail : la méthode de l'enquête au sein de l'organisation de l'industrie est pensée comme une méthode de délibération et de réflexion entre les différents acteurs pour prendre des décisions au sein de l'entreprise. Il s'agit de mieux articuler ici le monde du travail et les attentes sociales de chacun. Ici comme ailleurs, à l'université comme à l'usine, la spécialisation excessive mène à un isolement des acteurs dommageable à l'esprit de participation et de coopération nécessaire au projet de la démocratie industrielle promue par John Dewey.

Ainsi, il nous semble que cette méthode de l'enquête est le meilleur outil théorique qui permet pour l'heure de penser ensemble cette recherche d'une triple continuité entre l'éducation, le travail et le social. Particulièrement, et cela sera un point à étudier dans la troisième partie de la thèse, il nous semble que la méthode de l'enquête permet, à l'université comme à l'usine, de repenser la notion de compétence en l'associant à une recherche du « meaningfull » intéressante pour le projet politico-éducatif de John Dewey.

2.4.4. L'épistémologie environnementaliste à l'épreuve de la Hull House

Vous ai-je dit récemment combien je vous trouve formidables ? [...] Vous ai-je dit que vous avez bon cœur ? Une femme nommée Jane Addams donnait à manger aux pauvres et les aidait à trouver du travail. Elle créait des opportunités et donnait de l'espoir. Elle éduquait les adultes et invitait les enfants à jouer, à rire et à s'épanouir en toute liberté (Obama 2011).

Introduction

Le travail de cette thèse ne devrait pas donner l'impression que John Dewey est un génie solitaire. Mais au contraire il importe de montrer ici toute l'influence que Jane Addams, la cofondatrice de la Hull House, eut sur lui¹⁸⁸. Qualifier en français cette maison de « centre social » rend peu compte de la complexité et de la diversité des pratiques éducatives, sociales et politiques qu'elle abrita à partir de 1889. Pourtant, au sein de la littérature anglophone à ce sujet, l'expérience sociale que fut la Hull House est bien connue et l'œuvre de Jane Addams est de nos jours étudiée par les théories politiques du *care* (Hamington 2015), l'histoire du pacifisme¹⁸⁹, la philosophie pragmatiste, les courants féministes (Siegfried 2000), les théories de la démocratie participative (Le Goff 2013). De même, ses relations avec la récente université de Chicago, surtout le département de sociologie et avec G.H. Mead (Deegan 1990, 56–67; Chapoulie 2001, 23–50) ont été étudiées pour montrer la mutuelle influence, à la fois pratique et théorique, qu'ils se sont apportés. C'est à partir de ces dernières études que l'influence de la Hull House comme expérimentation universitaire est, pour l'heure, la plus visible.

Nous nous concentrerons ici sur une seule facette de l'influence que Jane Addams et la Hull House eurent sur John Dewey : l'épistémologie environnementaliste. Si nous avons déjà repéré cet élément comme étant un composant majeur de la conviction démocratique (1.2.2.D.)¹⁹⁰, puis son importance comme principe fonctionnel d'une université pragmatiste (1.3.1.D.)¹⁹¹ dans les chapitres précédents, il nous faut encore l'étudier à partir d'un cas concret d'expérimentation universitaire pour rendre compte de sa richesse pour le projet politico-éducatif de John Dewey. Or, dans le cas de la Hull House,

¹⁸⁸ Bien que l'inverse soit vrai, et déjà bien plus remarqué par la littérature scientifique (Siegfried 2002).f

¹⁸⁹ Elle reçut en 1931 le prix Nobel de la Paix pour son pacifisme et son antiracisme, bien que celui-ci fut critiqué en 1914 (Knight 2006).

¹⁹⁰ Page 93 de cette thèse.

¹⁹¹ Page 121 de cette thèse.

l'importance de l'influence de John Dewey et le déploiement de cette expérimentation d'enseignement supérieur la rendent complètement adéquate pour notre recherche.

C'est pourquoi l'objectif de cette section est double. Premièrement, il nous faut comprendre comment cette épistémologie environnementaliste est pensée par Jane Addams et se réalise dans l'expérience de la Hull House, notamment dans les efforts éducatifs déployés pour les enfants comme pour les adultes. Ce premier temps cherche donc à se détourner d'une certaine lecture de Jane Addams qui la réduit à une dame charitable qui avait « bon cœur », mais dont la générosité était aussi exceptionnelle que personnelle et sans effet institutionnel en dehors de son action même. Cette lecture (proche de l'éthique chrétienne) fait de Jane Addams un individu isolé dont la grandeur est unique et sans aucune chance d'être reproduite dans d'autres situations. De plus, elle conforte l'idée d'un dualisme entre « aidant » et « dominant » (sur laquelle nous reviendrons) nuisant à notre démarche pragmatiste.

Puis, dans un deuxième temps, nous approfondirons l'étude des conséquences théoriques et pratiques de l'épistémologie environnementaliste sur la conception de l'université. Nous chercherons à comprendre comment Jane Addams et John Dewey ont tous les deux tenté d'imaginer une institution universitaire à partir de cette épistémologie pour répondre aux défis d'une société en crise de « désorganisation sociale »¹⁹² que l'évolution de la ville de Chicago rendait chaque jour plus complexe. Puis, il nous faudra découvrir comment à partir d'une telle situation sociale, et grâce à l'expérience de la Hull House, peut se dégager la proposition d'un autre modèle institutionnel pour l'université plus « communautaire » et plus « engagée » au sein de la société. Ce deuxième temps de la réflexion s'oppose quant à lui à une lecture (proche alors de l'éthique du care) des pratiques de Jane Addams, qui la réduit à une préoccupation maternaliste des difficultés familiales des individus (Ross 1998), mais recherchant un « statut-quo » politique favorisant l'ordre bourgeois (selon la lecture marxiste). Au contraire, nous voulons montrer que l'expérience de la Hull House peut nous guider dans une recherche radicale

¹⁹² Par désorganisation, nous entendons un processus social d'expansion d'une société où les individus voient diminuer peu à peu à la fois leur contrôle sur les normes régissant leur environnement social, mais également la légitimité de ses normes elles-mêmes (devenues à leurs yeux incompréhensibles, absurdes ou simplement injustes). Les conséquences de ce désintéressement normatif sont multiples : individualisme hédoniste irresponsable, conflit entre générations, perte des solidarités organiques, absentéisme politique, délinquance, etc. (Chapoulie 2001, 76-77). Ce sont ces conséquences qui formeront chez John Dewey « les problèmes » du Public lors de son analyse politique des effets négatifs de la perte de pouvoir instituant des individus créant une « crise des institutions » déjà instituées et justifiant une ré-institution des valeurs démocratiques.

de transformation des institutions éducatives et politiques, contrairement à un autre féminisme radicalement tournée vers la seule introspection de l'individu (Friedan 1963).

Nous présenterons donc ces deux objectifs successivement, ainsi que les lectures auxquelles nous nous opposons. En partant de l'étude de ce que fut historiquement la Hull House, puis des échanges entre Jane Addams et John Dewey, pour aller vers une réflexion plus serrée sur les implications de l'épistémologie environnementaliste dans un contexte de crise sociale, nous espérons rendre compte de l'importance à la fois de ce critère et de l'expérience de la Hull House sur le projet d'université pragmatiste de John Dewey.

A. L'environnementalisme comme épistémologie de la Hull House.

A.1. Hull House, histoire, fonctionnement et influences.

La Hull House ouvre ses portes le 18 septembre 1889, soit trois ans avant l'université de Chicago, elle fut donc le fer de lance d'un vaste mouvement progressiste¹⁹³ à Chicago qui œuvra pour améliorer la santé, les services sociaux et l'éducation de la ville. L'emplacement du premier bâtiment choisi par Jane Addams et Ellen Gates Starr est en plein cœur d'un quartier défavorisé de Chicago où la population immigrée en grand part et ouvrière était délaissée par les services municipaux. Cette « maison » avait d'abord pour vocation de loger des femmes engagées dans les actions sociales du quartier. Assez rapidement, ce furent 25 femmes qui finirent par résider à cet endroit et en 1911 la Hull House comptait 13 bâtiments différents réunis dans le quartier. A son apogée, près de 2000 personnes par jour reçoivent des services, participent ou interagissent avec la Hull House.

Entre ses murs, il était possible de se restaurer à une cantine, se réchauffer ou dormir quelques nuits au besoin dans des appartements, de recevoir des premiers soins, de bénéficier des bains publics, mais aussi de tenir des réunions, de se réunir dans des salons, de prendre des cours du soir (littérature, histoire, art, etc.) alors que ce concept n'était pas encore adopté par les universités, d'adhérer à des clubs (par exemple de danse ou de chant) pour les adultes et les enfants, de s'entraîner dans un gymnase, d'emmener son enfant à un jardin d'enfant (crèche), de participer à des ateliers manuels (cuisine, couture, menuiserie, etc.) ou à une école de musique, d'emprunter des livres à une bibliothèque, d'admirer des œuvres dans un musée d'art, de participer à une troupe de théâtre, de venir à des concerts

¹⁹³ Ce mouvement est identifié comme le « settlement movement », mouvement social réformiste, débutant à Londres en 1884, dont la Hull House de Chicago fut le deuxième centre, avant qu'en 1913, à son apogée, fût compté aux États-Unis plus de 413 établissements similaires sur 32 États différents.

gratuits, d'organiser des débats ou des assemblées de grèves, d'écouter des conférences d'universitaires ou non sur des thèmes économiques ou politiques.

De plus, à ces services sociaux, éducatifs et culturels, se rajoutent un travail de recherche anticipant les enquêtes sociologiques futures car les résidentes de la Hull House dirigent des études sur le logement, la vie d'épouse, la fatigue, la tuberculose, la typhoïde, la collecte d'ordures, la cocaïne et la délinquance (Hogan 1985). Ces enquêtes permirent d'améliorer la vie des habitants du quartier en intervenant plus efficacement sur les lieux et les causes des problèmes mentionnés. C'est pourquoi ce lieu fut aussi un centre de formation de nombreuses personnes, comme Harriet Thomas (Chapoulie 2001, 65) et Edith Abbott (Diner 1975, 536), qui travaillèrent plus tard comme enseignantes ou furent en lien étroit avec l'université de Chicago¹⁹⁴. Toutefois, pour garder son indépendance intellectuelle et institutionnelle¹⁹⁵, Jane Addams refusa toute proposition d'enseignement de la part de l'université (Diner 1975, 548)¹⁹⁶. Cependant, les méthodes déployées ici, comme celles des enquêtes sociales (Bulmer, Bales, et Sklar 2011), de leurs publications dans les journaux locaux (Deegan 1990, 47-48) et de la construction de cartes localisant les problèmes sociaux (Deegan 1990, 46-47, 62-65) furent les premiers outils du département de sociologie de Chicago, ce qui contribua à la renommée de ce que l'on nomme désormais « l'école de Chicago »¹⁹⁷.

Sans étudier de façon exhaustive l'ensemble des améliorations que l'activité de la Hull House eut sur le quartier, il est intéressant de noter que cette maison fut un lieu d'une grande mixité culturelle, sociale et ethnique. Les élites universitaires, intellectuelles ou philanthropiques de la ville y côtoyaient des travailleurs sociaux, des journalistes, des organisateurs des mouvements ouvriers, des grévistes ou tout simplement des personnes

¹⁹⁴ Sans s'étendre sur le sujet, on peut noter que l'influence institutionnelle de la Hull House peut également se remarquer sur le nombre de femmes qui de façon directe ou indirecte liées à la Hull House, ont pu par la suite entrer à l'université de Chicago comme étudiantes ou enseignantes, à une époque où la population féminine à l'université était encore une exception statistique.

¹⁹⁵ De même pour la Hull House, on peut supposer que Jane Addams ne souhaitait pas voir cette communauté principalement composée de femmes se retrouver sous la tutelle d'une institution majoritairement constituée d'hommes (Seigfried 1999, 218).

¹⁹⁶ Cependant, son influence au sein des universités fut conséquente, une fois reconnue (notamment par le fait qu'elle fut la première femme américaine à recevoir le Prix Nobel de la Paix en 1931), car Jane Addams coordonna le premier programme de « travailleur social » des universités américaines, octroya des bourses de recherche dans ce domaine, présida des associations universitaires, etc. (A. F. Davis 2000, 125).

¹⁹⁷ Nous ne précisons pas à dessein ici les différences théoriques entre la première (1900-1940) et la seconde (1940-1950) « école de Chicago », car, sans nous prononcer sur une « troisième école de Chicago », les deux premières tendances générales de la sociologie développées à Chicago nous semblent toutes les deux répondre à l'influence, aux méthodes et au programme pragmatiste, malgré d'autres différences par ailleurs. Mais il faudrait faire de plus amples recherches pour étayer sérieusement cette remarque.

dans le besoin. L'importance du nombre de donateurs (2500 personnes entre 1890 et 1925), d'associations partenaires et des donations (Chapoulie 2001, 31) montre à la fois la confiance que lui accordaient ces élites et l'ampleur de sa capacité de réforme. La Hull House fut ainsi un espace « libre » où les communautés pouvaient se croiser, apprendre les unes des autres, et produire de cette manière une formation riche et diversifiée. Les enfants d'ouvriers pouvaient recevoir une formation artistique de haut niveau¹⁹⁸, et des universitaires pouvaient recevoir les témoignages directs des cocaïnomanes sur les mesures publiques les concernant.

L'objectif des activités de la Hull House est clairement de réunir des publics variés pour vivre et apprendre au sein d'une communauté solidaire et soucieuse de chacun, quel que soit leur classe sociale. Ainsi les opportunités d'éducation développées ici sont avant tout formulées par les habitants du quartier en dialogue avec tous ceux qui le souhaitent, mais ne relèvent ni d'une éducation privée (déterminée uniquement par les personnes concernées sans apport extérieur), ni d'une éducation obligatoire (déterminée par l'État indépendamment des personnes concernées). En ce sens, nous pouvons commencer à percevoir l'importance de l'environnementalisme au sein de cette expérimentation sociale et éducative.

A.2. De quoi l'environnementalisme est-il le nom à Chicago au début du XX^{ème} siècle ?

Ce que nous appelons personnellement ici « environnementalisme » recoupe à la fois ce que Jane Addams appelle « sympathetic understanding » (1881, 51, 1889, 50, 1930, 408) et qui préfigure « l'épistémologie du point de vue » de Harding (2003) et des « connaissances situées » de Donna Haraway (1988) sur le plan théorique, mais également sur le plan de la pratique, à un interactionnisme des acteurs entre eux pour répondre à la fois aux exigences éthiques de l'hospitalité du care (Hamington 2015) et à celles, politiques, de la démocratie (selon les pragmatistes). L'environnementalisme, en s'opposant à la fois à l'objectivisme rationaliste sur le plan de la théorie et aux théories de l'action étroitement individualistes ou holistes sur le plan pratique, est à la fois un critère conséquent de la normativité démocratique pour John Dewey, mais également un

¹⁹⁸ Jane Addams insiste à plusieurs reprises sur la formation artistique et ses potentialités émancipatrices, interactives et intellectuelles. Selon elle, l'art est un espace de dialogue culturel fertile à l'expression des communautés au-delà des préjugés et qui se nourrit de la diversité des apports des individus. Ce faisant, la production artistique peut être un vecteur d'une dynamique culturelle démocratique et participative. Là aussi, Jane Addams fut probablement une source importante d'inspiration pour John Dewey lorsqu'il écrira *Art as Experience* en 1934.

élément nouveau pour les réformistes progressistes qui entourent Jane Addams à Chicago au début de la Hull House (Seigfried 1999, 225).

Si nous avons décrit dans les chapitres précédents ce que signifie ce critère au sein du projet de John Dewey, il importe de montrer ici qu'il ne s'agit pas d'une lubie théorique personnelle mais au contraire d'un concept fédérateur pour ces réformistes. Déjà en 1899, William James écrit « On a certain Blindness in Human Being » où il critique le manque de communication entre les individus à cause 1/ de leur manque de moyens théoriques et pratiques pour dépasser le point de vue propre, et 2/ leur croyance en l'objectivisme de leur point de vue (James 1900). Or, ce manque de communication est justement un danger qui menace les sociétés complexes pour G.H. Mead, car elle nuit à l'interaction des individus entre eux, qui est, pour ce sociologue pragmatiste, une des conditions majeures du développement de la personnalité individuelle (G.-H. Mead 1934). Pour lutter contre ce danger, se développe peu à peu à Chicago une réflexion sur l'articulation des notions d'interactions et de contrôle social au sein d'une « écologie humaine » (Chapoulie 2001, 104–5). Sans rentrer dans les détails de l'épistémologie de la sociologie de la première école de Chicago¹⁹⁹, il s'agit de comprendre pour nous que pour ces intellectuels, dont fait partie Jane Addams, la « plus juste » compréhension d'un fait social dépend de la façon dont on comprend ses interactions avec d'autres faits sociaux d'une part, et d'autre part, la compréhension de ces interactions dépend de notre attitude au sein d'une situation donnée. C'est-à-dire que chaque individu a une perspective qui lui est propre sur ses propres interactions, et, par conséquent, une certaine conception de sa maîtrise de ses interactions. Le contrôle social, comme objectif politique, dépend donc de la compréhension la plus étendue possible des individus, de leurs interactions et de leur compréhension de leurs situations.

De plus, le pragmatisme oriente cette épistémologie-là vers l'idée que la société n'est ni un organisme biologique auto-défini, ni une structure fermée, mais une association ouverte d'individus interagissant les uns avec les autres, en perpétuelle évolution, et sans finalité téléologique ou finaliste qui lui est propre. Il en résulte la conception d'un objectif politique d'un contrôle social visant à rendre possible le plus grand nombre d'interactions

¹⁹⁹ On notera qu'à bien des égards, le pragmatisme est resté fidèle à cet interactionnisme, au moins jusqu'à Richard Rorty qui continue à mettre l'accent sur cet environnementalisme pour justifier une conception de la vérité-croyance comme solidarité des individus entre eux, laquelle permet à son tour une meilleure interaction : « les différents vocabulaires nous donnent des croyances qui sont plus ou moins utiles pour faire face à l'environnement à divers égards » (Guignon et Hiley 2003, 171).

qu'un individu peut avoir avec son environnement (c'est-à-dire, dans les termes de John Dewey, la plus libre recherche de transactions expérientielles²⁰⁰ qu'un homme peut avoir au sens de connaissances, de sentiments, d'actions, d'associations, etc.). Enfin, de cette politique, découle l'objectif pédagogique suivant : cet accroissement des interactions d'un individu à son environnement n'est possible qu'en fonction d'un accroissement de l'intelligence de cet individu sur ces interactions. Ou pour le dire autrement, plus l'individu comprendra sa façon d'interagir avec son milieu et mieux il sera capable de contrôler et d'améliorer lesdites interactions. Il faut entendre ainsi l'adaptation comme l'amélioration des interactions du sujet à son environnement. Aussi, pour les intellectuels pragmatistes de cette époque, l'éducation est à la fois un des meilleurs moyens de cette adaptation et également l'une des finalités de celle-ci.

C'est pourquoi, si l'on cherche à définir le plus précisément les conséquences pédagogiques de cette épistémologie environmentaliste, on obtient une conception de l'éducation bien particulière. Éduquer autrui nécessite ici de penser le mieux possible sa situation (familiale, affective, sociale, culturelle, politique, etc.) pour trouver la meilleure façon de l'aider à améliorer sa propre compréhension de sa situation. Cette éducation-là donne alors une orientation aux institutions en charge de l'assurer : ces institutions éducatives pourront être considérées démocratiques, si et seulement si, elles apportent aux individus la conviction qu'autrui peut les aider à mieux comprendre leur situation car autrui est capable de partager avec eux leur situation et qu'ensemble ils seront en mesure d'améliorer cette dernière. Ainsi, l'école, l'université, ou tout autre institution qui se donne une fonction éducative doit envisager la nature de son contenu de savoir, ses méthodes, et ses finalités vis-à-vis de son public, de sa communauté, en un mot de l'environnement où elle se situe. Et accepter de devoir constamment remettre en question ses choix car cet environnement est en perpétuelle retransformation et d'autant plus si l'action de ces institutions est efficiente sur ce dernier.

Partant de là, nous rejoignons la réflexion de Graham Badley lorsque celui-ci affirme que le pragmatisme ne cherche ni à imaginer une université « réalisable », c'est-à-dire en conformité complète avec les normes existantes, ni ne peut proposer une université « idéale », se justifiant en soi, indépendamment de toute réalité normative (Badley 2016a,

²⁰⁰ « L'expérience est le résultat, le signe et la récompense de cette interaction entre l'organisme et l'environnement qui, lorsqu'elle est menée à son terme, est une transformation de l'interaction en participation et en communication » (Dewey 1934e, 60).

633–34). Notre hypothèse est que l'épistémologie environnementaliste permet de penser des institutions à la fois réelles et normatives en fonction d'une situation donnée. Et c'est précisément cette hypothèse dont il nous faut maintenant rendre compte au sein de la théorie et de la pratique de Jane Addams pour s'assurer que l'expérience que fut la Hull House permet de prouver la validité de cet élément de la théorie pragmatiste de la démocratie.

A.3. L'environnementalisme de Jane Addams : théorie et pratique.

Lorsque nous avons évoqué le concept de « sympathetic understanding », nous l'avons identifié comme une version de l'épistémologie développée par Jane Addams. Cependant, cela ne doit pas nous faire oublier que l'environnementalisme est d'abord un problème, à la fois théorique et pratique, pour notre auteure. Celui-ci est exprimé clairement au début de son ouvrage central qu'est *Democracy and Social Ethics*, dans une citation dont on ne retient fréquemment que le début :

Le remède aux maux de la Démocratie est davantage de Démocratie, mais le résultat tout à fait inattendu des études semble indiquer que si la tension et la perplexité de la situation sont ressenties le plus vivement par les membres instruits et conscients de la communauté, les tentatives provisoires et réelles d'ajustement viennent en grande partie de ceux qui sont les plus simples et les moins réfléchis (Addams 1913, 12–13).

Ici, on peut lire que l'épistémologie environnementaliste place la réformiste devant une difficulté complexe : comment se fait-il que d'un côté la connaissance d'un environnement ne suffise pas à résoudre les problèmes que cause le décalage entre la communauté et celui-ci car « personne ne se rend compte avec autant d'émotion des échecs de la structure sociale que l'homme au bas de l'échelle, qui a été le plus directement en contact avec ces échecs et qui en a le plus souffert » (Addams 1923, 137), et qu'à l'inverse, les membres d'une communauté, moins informés de cet environnement parviennent néanmoins à trouver des solutions à ces problèmes ? Cela vient-il remettre en cause le développement de notre dernière section sur l'environnementalisme et ses promesses d'action ? Il nous semble au contraire que Jane Addams nous permet de résoudre cette difficulté, notamment grâce à l'articulation de l'importance de la résidence, de la recherche et de la réforme. C'est par la collaboration avec les habitants du quartier que l'on peut diriger adéquatement l'objet des études à réaliser, puis les réformes nécessaires. C'est dire la nécessité de la coopération entre tous les membres d'une communauté, sans en exclure une partie au nom d'une expertise extérieure « top-down » hégémonique (Addams 1913, préface, p.32).

C'est pourquoi, si on ajoute que Jane Addams s'oppose à l'idée que l'individu est « donné », libre en soi et indépendant de tout collectif, pour développer la conception d'un individualisme critique dont l'intelligence de ses actions dépend de la qualité de ses interactions avec les autres individus et les institutions sociales (Seigfried 1999, 211), on comprend alors l'intérêt du concept de « sympathetic understanding », associé à une humilité comme vertu épistémologique (Addams 1913, 33), pour élargir la communication des individus entre eux dans le processus de résolution du problème social. Ce point a pour conséquence pédagogique directe qu'il vaut mieux « agir avec » (ce qui permet plus facilement une interaction mutuelle) qu'« agir pour » quelqu'un (où le caractère mutuel de la relation peut être ignoré), car il vaut mieux être conscient du caractère mutuel de ces interactions que les ignorer²⁰¹.

Ensuite, cela signifie également la nécessité de penser les interactions sociales des individus au-delà des dualismes public/privé, famille/école, social/politique, éducation/politique pour penser la continuité de ses différents champs. Ce décloisonnement théorique a alors pour conséquence pratique qu'un même lieu peut être un endroit où l'on peut accueillir une crèche, mais aussi une cantine publique, un club artistique²⁰², des cours du soir, etc. suivant la réalité urbaine du lieu et les besoins que les acteurs communiquent dans leurs interactions. Par exemple, si l'insécurité des habitants d'un quartier est exprimée sur le plan sanitaire, alors une des actions possibles est la pression faite sur un conseil municipal potentiellement corrompu et inefficace dans sa collecte publique des ordures. C'est ici que l'environnementalisme dans son caractère « quasi écologique » (Le Goff 2013, 39) s'exprime pleinement, c'est-à-dire que les théories et les actions émergent, se pensent et s'évaluent toujours en fonction des individus « plongés dans un milieu qui les travaille sans qu'ils en aient complètement conscience ».

Pour finir cette section, prenons un exemple où l'influence théorique et pratique de l'épistémologie environnementaliste de Jane Addams est particulièrement visible ; celui de la lutte contre la criminalité. Cette épistémologie a permis à Jane Addams, puis plus tard

²⁰¹ A ce point se rajoute la recherche d'une qualité épistémologique proprement pragmatiste ; il s'agit de développer une attention à la « perplexité » des individus face aux problèmes qu'ils rencontrent. L'épistémologie environnementaliste, en étant attentive à l'expression de cette perplexité des individus, nous permet alors de mieux comprendre leur propre compréhension de leur situation, et ainsi d'adapter nous-mêmes nos propres propositions de résolution du problème en question (Addams 1913, 50, 77-78, 112-113). Nous partageons l'avis de Charlene Haddock Seigfried selon qui se trouve là une véritable contribution originale de Jane Addams au pragmatisme qui mériterait plus d'attention au sein des théories pragmatistes de la démocratie.

²⁰² L'influence mutuelle de John Dewey et Jane Addams au niveau de l'esthétique a été également l'objet de travaux (Leffers 1993; Bonomo 2010).

aux sociologues de Chicago de comprendre la criminalité, non pas à partir d'un individu isolé et de sa conception morale du monde, de ses déviances psychologiques personnelles, ou de son appartenance biologique à une race particulière et inférieure intellectuellement aux autres, mais comme un processus social (Chapoulie 2001, 259–60). Cela a permis de penser la criminalité juvénile comme principale cause de celle des adultes (Addams 1913, 26–28), puis de comprendre l'émergence des actes criminels juvéniles à partir des interactions des jeunes entre eux et avec leur environnement. Enfin, cette épistémologie a permis de penser et construire des caractéristiques des situations sociales (immigration, pauvreté, résidence dégradée, orphelins, etc.) à partir de cartes de la ville de Chicago. Mais prendre en compte l'environnement dans lequel se développe le phénomène de la criminalité juvénile n'a pas seulement permis d'améliorer notre connaissance de ce phénomène, il a permis également, en pratique, de lutter contre ce phénomène. La création par Jane Addams et ses proches d'orphelinats décents, d'un tribunal spécialisé pour mineurs (le premier des États-Unis) et d'autres établissements d'aide à ces enfants ont contribué grandement à faire baisser la criminalité à Chicago (Sutherland 1992, [1934], 894).

On comprend bien ici que l'épistémologie environmentaliste permet de dépasser les insuffisances théoriques des doctrines dominantes d'une époque (dans notre cas, on peut prendre l'exemple de la doctrine chrétienne de la charité, limitée à l'action individuelle) ou les limites pratiques des institutions (devenues inadéquates sous l'effet de l'industrialisation et de l'urbanisation du milieu de vie) (Reese et Rury 2016, 171).

B. La Hull House comme modèle d'environnement universitaire.

[B.1. L'apport général de Jane Addams à la philosophie de l'éducation de John Dewey.](#)

Pour penser la Hull House comme un modèle d'environnement universitaire, il nous faut tout d'abord comprendre quelle a été l'influence de Jane Addams sur les réflexions générales de John Dewey sur l'éducation, puis, plus précisément, sur l'enseignement supérieur et son rôle social. Or, la littérature scientifique a souvent tendance à comprendre la philosophie sociale de John Dewey comme un mariage de l'interactionnisme dialectique de G.W. Hegel et de l'évolutionnisme écologique de Charles Darwin (Rorty 1992). Mais faire cela revient à ignorer l'influence qu'a eu Jane Addams avec l'épistémologie environmentaliste sur l'ensemble de ses réflexions sur la place de l'école au sein de la société.

En effet, si Jane Addams cite par moment John Dewey et lui emprunte parfois les concepts de « public », « d'intelligence collective », de « communication » ou encore « d'expérience » (Addams 1881a, 104; 1930, 413; 1907, 168; 1923, 236), l'inverse est également vrai. En plus de lui dédier son ouvrage *Liberalism and social action* où il synthétise ses réflexions sur l'articulation de la liberté et du contrôle social, il lui reconnaît de lui avoir apporté cette « sympathetic understanding » qui manquait à son approche :

J'ai appris beaucoup de choses de Jane Addams. Je remarque qu'avec sa modestie habituelle, elle m'a attribué certaines des choses qu'elle et ses collègues de Hull House ont réalisées à Chicago. Une des choses qu'elle m'a apprises, c'est l'énorme valeur de la non-résistance mentale, de l'arrachement à l'armure des préjugés, des conventions, de l'isolement qui empêche de partager pleinement les possibilités de la vie et de l'expérience humaines dans des domaines plus vastes et même moins familiers et plus étrangers (Dewey 1930a, 421).

Cependant il est intéressant de remarquer que cette influence n'est pas immédiate et mettra du temps à s'opérer au sein de la pensée de John Dewey. Par exemple, dans la première version de son *Ethics*, en 1908, la notion d'environnement s'oppose à celle d'hérédité et l'on reste globalement dans le cadre d'une épistémologie évolutionniste darwinienne. La moralité de l'individu est alors une « traduction » complexe des réactions sociales de cette personne, au sein d'un environnement donné. Mais, ce n'est qu'en 1932 dans la version révisée de *l'Ethics*, que cette lecture se complexifie et que John Dewey prend en compte la capacité des individus à réfléchir, comprendre leurs environnements sociaux, et, *in fine*, à chercher ensemble à le transformer. On se déplace ainsi d'un évolutionnisme encore très biologique à un environnementalisme qui prend en compte la complexité de la compréhension partagée qu'ont les individus de leur propre environnement :

Nous avons toutefois noté à maintes reprises que l'environnement social a une grande influence sur l'appel ou le refoulement de la pensée des individus et sur le développement ou l'affaiblissement de leur sensibilité morale. A partir des environnements sociaux humains se déroulent en fin de compte les problèmes auxquels la réflexion doit s'attaquer. [...] Lorsque nous adoptons le point de vue social, nous sommes obligés de réaliser à quel point nos croyances morales sont un produit de l'environnement social et aussi à quel point la pensée, les nouvelles idées peuvent changer cet environnement (Dewey 1932b, 315–16).

Une fois cela compris, une nouvelle question se pose pour nous à présent : comment John Dewey parvient à transposer cet « acquis de l'environnementalisme » de la philosophie sociale à la philosophie de l'éducation ? De façon générale, on peut dire que cet apport de Jane Addams se joue sur deux plans : au plan des individus eux-mêmes puis au plan des institutions.

Pour le premier plan, John Dewey trouvera dans l'environnementalisme un argument permettant de justifier la nécessité de l'implication sociale des enseignants dans leur travail, et de promouvoir la capacité à comprendre « avec empathie » leurs étudiants en prenant en compte leur environnement. Pour illustrer ce point, on peut mettre en parallèle une situation sociale décrite par Jane Addams et une situation pédagogique pensée par John Dewey. Par exemple, l'échec d'une action charitable de don de nourriture dans le but de promouvoir une meilleure alimentation aux habitants du quartier de la Hull House mais en les plaçant dans une posture passive de la charité d'une part, et d'autre part, l'intention des enseignants de distribuer un meilleur savoir à leurs élèves, eux aussi placés dans une posture de soumission passive. Pour Jane Addams, cette « charité » est une morale « primitive », spontanée, mais peu efficace car elle n'est pas assez en interaction (dans ses moyens et dans ses fins) avec son public²⁰³.

En un sens John Dewey critiquerait ici son manque « d'intelligence » au sens où le désir de l'aidant ou de l'enseignant ne suffit pas à valider son action sur le plan éthique. Au contraire il faut à l'aidant une méthode prenant en compte l'environnement de ceux qui sont l'objet de son attention. Par contre, il importe de noter que la prise en compte de l'environnement ne doit pas non plus croire qu'elle peut s'extraire de l'environnement lui-même (ce qui risque de donner une posture plus objectiviste, plus standardisée et bureaucratisée de la part de l'aidant). En ce sens les objectifs de l'action sociale ou de l'action éducative ne trouvent pas de critères en dehors de l'environnement propre à l'action²⁰⁴. Cette conséquence théorique de l'épistémologie environnementaliste est extrêmement importante, car elle va justifier le fait que, dans le projet d'une université pragmatiste, on oriente la pédagogie de façon à développer les capacités d'interactions des étudiants pour ne pas les enfermer dans une seule classe sociale, mais pour que, au contraire, ils soient capables de se jouer des frontières sociales et intellectuelles.

Cette conséquence pédagogique est exprimée dans les deux premières sections de l'article de Léonard J. Waks (2018). Cependant, là où Jane Addams se distinguerait de l'analyse de Léonard J. Waks, c'est lorsque ce dernier affirme que « Les professeurs

²⁰³ On pourrait même approfondir l'idée que cette « charité » est également nuisible car elle peut exprimer également un certain paternalisme capitaliste qui cherche à limiter la participation et l'émancipation de « ses enfants ». La crise Pullman donnera à Jane Addams et John Dewey l'occasion de cette critique (Addams 1913, 13–70; Le Goff 2013, 50–51).

²⁰⁴ Plus tard, dans *Democracy and Education*, John Dewey développera tout un chapitre sur l'enseignement de la géographie et de l'histoire où ces dernières seront pour lui l'occasion de faire comprendre ce raisonnement aux élèves (Dewey 1916b, 215–26).

pourraient être des *leaders*, non seulement dans le développement des connaissances, mais aussi dans l'établissement de contacts efficaces avec les membres de la communauté, de la diffusion et de l'utilisation des programmes. » (pour répondre à une remarque de John Dewey qui reprochait en 1924 le manque d'engagement des enseignants (Dewey 1924c, 204)). En effet, pour Jane Addams, l'enseignant ne peut être un « leader », que si l'ensemble de son public dont il a la charge le devient également. Selon elle, il ne faut pas réintroduire, au sein du travail d'enquête sociale, la division entre les leaders dominants décidant de la marche à suivre et les « aidés/éduqués » qui n'auraient qu'à suivre le mouvement²⁰⁵. Il est important de garder équilibré dans l'interaction le rapport entre la participation, la responsabilité et la direction de tous, qu'ils soient enseignants ou non.

Aussi l'environnementalisme, en se distinguant de la charité ou de la neutralité, propose à l'éducation une idée extrêmement simple et pourtant difficile à appliquer : il s'agit d'éduquer les enfants des autres comme nous le ferions si d'autres éduquaient les nôtres. Ce qui signifie que nous sommes pris dans un environnement où se partage entre tous la responsabilité de l'amélioration de ce dernier. On comprend alors l'importance de la confiance que les acteurs doivent placer entre eux pour accepter ce partage des responsabilités²⁰⁶. Et un tel besoin de confiance explique le besoin du « second plan » de l'environnementalisme en philosophie de l'éducation, tourné vers les institutions.

Pour ce dernier, force est de constater que c'est dès 1902, lorsque John Dewey travaille à Chicago et rencontre Jane Addams, qu'apparaît pour la première fois l'importance de ne pas isoler les institutions scolaires entre elles, mais de les penser dans leurs interactions : « Un peu de philosophie sociale et de perspicacité sociale révèle deux principes constamment à l'œuvre dans toutes les institutions humaines : l'un est vers la spécialisation et l'isolement qui en découle, l'autre vers la connexion et l'interaction. » (Dewey 1901, 285). Dans le chapitre 2 de ce texte qui se focalise sur l'enseignement secondaire, on voit John Dewey tentant de le penser comme un environnement particulier

²⁰⁵ Sur ce point, on remarquera une distance dans les méthodes entre la méthode de Saul Alinski d'une part et celles de Jane Addams et John Dewey (Point 2018a).

²⁰⁶ On notera ici que, ni pour John Dewey ni pour Jane Addams, ce partage des responsabilités n'est antérieur à sa réalisation par les individus l'acceptant. Elle n'est pas une nécessité sociale, donnée, déjà là, que l'on peut exiger ou imposer à autrui. Son existence, pour l'épistémologie environnementaliste, relève d'un choix des acteurs qui construisent peu à peu cette fonction en la rendant claire à leurs yeux et en créant des institutions pour la réaliser. On peut dire en un sens qu'elle « émerge » socialement de l'interaction des individus et dépend de la qualité de ses mêmes interactions. L'épistémologie déployée ici permet donc de penser une sorte « émergentisme fonctionnel » en philosophie de l'éducation, mais qui se distingue d'un « émergentisme » existentialiste (Jewett 2012, 162–63).

qui cherche à être en interaction avec d'autres environnements scolaires (écoles et université), sociaux (famille, entreprises, etc.) et culturels (théâtre, musées, clubs, etc.).

B.2. La Hull House, un nouveau modèle social pour l'université ?

Maintenant que nous avons vu l'apport de Jane Addams pour la philosophie de l'éducation de John Dewey de façon générale, qu'en est-il plus particulièrement pour l'université ? Notre hypothèse ici est de dire que Jane Addams et l'expérience de la Hull House lui ont permis de penser un nouveau modèle social pour l'institution universitaire ; celui d'une communauté plus attentive aux problèmes sociaux de ses membres. Nous suivons ici l'hypothèse de Lee Benson, Ira Harkavy, et John Puckett exposée dans leur ouvrage *Dewey's Dream*, qui voit en Jane Addams une inspiration fondamentale pour penser l'université comme « participatory democratic communities » (Benson, Harkavy, et Puckett 2007, 33) à la fois locale et tournée vers l'éducation.

En effet, cette influence est particulièrement sensible dans un texte-clé de John Dewey de 1902 *The School as social centre*. Ici, il s'agit pour l'école de devenir un centre social, de « fournir au moins une partie de la formation nécessaire pour permettre à l'individu de s'adapter correctement à un environnement en évolution rapide » (1902d, 90) tout en permettant à l'individu de changer également cet environnement²⁰⁷ (Benson, Harkavy, et Puckett 2007, 42). Pour cela, il faut « un centre de service social complet et adéquat » qui permet la « preparation for citizenship » (qui ne se réduit pas à une instruction civique²⁰⁸) au moyen de « la promotion de sympathies communes et d'une compréhension commune » (Dewey 1902d, 82). Et l'on ne peut douter que cette « deeper sympathy and wider understanding » (Dewey 1902d, 90) est très proche de l'idée que s'en fait Jane Addams. Cette « compréhension empathique », que doit chercher à produire l'université est donc, à la fois, le produit et le ciment de la formation à la citoyenneté, mais également le moyen que l'université se donne pour mieux interagir avec son environnement social.

De plus, dans ce texte, John Dewey prend soin de rappeler que ce centre social peut être le lieu d'une « continuous instruction » (p.89) (ce qui rappelle le concept de « lifelong

²⁰⁷ En effet, John Dewey nous le rappellera en 1936, cette adaptation de l'individu à son environnement est toujours mutuelle et demande « une attention particulière aux obstacles à surmonter et aux organismes efficaces, notamment en ce qui concerne les inventions et les ressources matérielles nouvelles, ainsi que les nouvelles adaptations institutionnelles » (Dewey 1936h, 209).

²⁰⁸ « Le contenu du terme " citoyenneté " s'élargit ; il commence à désigner toutes les relations de toutes sortes de personnes qui sont impliquées dans l'appartenance à une communauté » (Dewey 1902d, 90).

learning » (Benson, Harkavy, et Puckett 2007, 41)), c'est-à-dire une éducation des enfants et des adultes (Dewey 1902d, 83,92), et qui ne se réduit donc pas à une école réservée aux enfants, mais peut être un centre social où la formation peut concerner les adultes et peut être spécialisée comme à la Hull House (p.85). Nous avons donc ici tous les éléments d'un modèle pour penser une reconstruction sociale de l'université selon John Dewey. Ainsi, Benson, Harkavy et Puckett qui, dans divers articles, travaillent la question de la responsabilité sociale des universités (Harkavy et Puckett 1994; Benson et Harkavy 1991), avancent l'hypothèse que John Dewey nous permet de soutenir la stratégie suivante :

La stratégie suppose que les écoles communautaires, comme les universités, peuvent servir de points de convergence pour aider à créer des environnements urbains sains et que les universités et les collèges fonctionnent mieux dans de tels environnements. Plus précisément, la stratégie suppose que, tout comme les établissements d'enseignement supérieur, les écoles publiques peuvent fonctionner comme « environnement-changing institutions » et peuvent devenir les centres stratégiques de partenariats à grande échelle qui engagent réellement une grande variété d'organismes et d'institutions communautaires (Benson, Harkavy, et Puckett 2007, 84).

C'est pourquoi, si on suit cette stratégie héritée de la Hull House, on comprend que l'université, selon ce modèle, pourrait chercher non seulement à développer tous les services possibles (cantines, logements, crèches, bibliothèques, etc.) nécessaires à ses membres. Mais que ces services soient également ouverts à n'importe quel individu habitant dans l'environnement de cette université²⁰⁹. De plus, pour que sa formation, comme n'importe quel autre service soit accessible à tous, cela demande une très grande souplesse dans les conditions d'accès aux cours (sans les enfermer dans des curriculums trop rigides), des frais d'inscription très faibles, mais également des cours accessibles pour les personnes handicapées, les personnes âgées, ou encore les travailleurs (comme les cours du soir mis en place à la Hull House). Il ne s'agit pas, comme certaines utopies universitaires, de créer une communauté capable de se substituer à la société, mais de créer un campus au cœur de la société qui peut porter secours à ceux que la société fragilise le plus. Cette dimension solidaire, pour John Dewey, ne doit pas être pensée ici uniquement comme une finalité humaniste mais comme une condition indispensable légitimant la place de l'université au sein de la société. En effet, par ces premiers services, l'université s'assure de la participation potentielle de tous à sa dynamique de reconstruction de la société.

²⁰⁹ Ce point n'est pas sans poser des difficultés d'applications conséquentes. Comment évaluer le prix de ces services ? Où s'arrête l'environnement de l'université ? Au quartier ? A la ville ? Au pays ? Sur ces questions, des enquêtes empiriques précises, université par université, sont indispensables à la réflexion.

Mais ce modèle de « full-service community schools » doit également développer une épistémologie environnementaliste qui va orienter à la fois le contenu de son enseignement, celui de sa recherche et son administration.

D'une part, pour son enseignement, l'offre de formation doit se construire sur l'évolution des demandes des étudiants, et rechercher à la fois davantage l'acquisition variable de compétences demandées (suivant l'évolution technique du domaine d'enseignement) que la formalisation stable d'un diplôme (en tant que reconnaissance d'une institution). Mais également une transformation de l'étudiant où on le débarrasse de son « provincialisme » pour agrandir sa compréhension de sa propre situation sociale. On notera que cet enseignement tourné vers les « affaires de la vie » et l'élargissement de l'environnement de l'individu sont déjà des intuitions que John Dewey partage en 1890 lorsqu'il s'interroge sur les finalités de l'enseignement secondaire (1890, 52-53).

Par « élargissement de l'environnement », nous tentons, avec plus ou moins de succès, de rendre compte des effets de la « croissance » prônée par John Dewey sur la perception de l'environnement par l'individu. L'université ne doit pas l'enfermer dans une compréhension communautariste de lui-même, de son histoire ou de son quartier, mais au contraire, l'éducation universitaire doit être une ouverture intellectuelle lui permettant de prendre de la distance avec son environnement social immédiat, pour mieux le comprendre, l'interroger et finalement le transformer (une fois qu'il aura une compréhension plus fine de celui-ci et de ses interactions avec d'autres environnements). On notera donc encore que pour ce modèle universitaire, tout favorise dans son enseignement la présence de stages ou de voyages d'études²¹⁰ (J. Dewey et E. Dewey 1915, 243), permettant à l'étudiant de découvrir d'autres environnements que le sien (Alves-Bernard 1996, 126; Piot 2017, 6-7).

D'autre part, pour sa recherche, cet établissement pensé sur ce modèle l'oriente à partir des problèmes propres à ses membres et dans l'optique d'améliorer l'environnement social de l'université elle-même. Ces objectifs sociaux (éducation, santé, sécurité, transports, etc.) sont les plus évidents, mais Jane Addams et John Dewey pensent également l'amélioration de cet environnement par l'art, la culture et l'esthétique. Ainsi, il y a ici le pari que toutes disciplines universitaires peuvent participer à cette amélioration de la société²¹¹,

²¹⁰ On notera par ailleurs, à la lecture des biographies de notre auteur, que cette passion pour les voyages est également indéniable dans la vie même de John Dewey et de ses enfants (Martin 2002).

²¹¹ Ce point est particulièrement clair chez Jane Addams : « Le centre social idéal et développé tenterait de mettre à l'épreuve la valeur du savoir humain en action et en réalisation, tout comme l'université complète et idéale se préoccuperait de la découverte du savoir dans toutes ses branches » (Addams 1965, 187).

de la même façon que tous peuvent participer à l'amélioration de ses disciplines par sa perspective personnelle sur tel ou tel problème de l'environnement partagé. Il faudra alors étudier les transformations des méthodes de recherche que cela entraîne avec une orientation, par exemple, vers les sciences citoyennes et la recherche participative. Là aussi, les enquêtes menées par la Hull House peuvent être des sources d'inspiration par leur interdisciplinarité et leur caractère participatif. On peut imaginer par exemple qu'avec ce modèle universitaire les budgets de la recherche soient votés en assemblée, par l'ensemble des enseignants et des étudiants, à partir d'une présentation qui ne distinguerait pas les disciplines mais différents problèmes sélectionnés par l'assemblée elle-même, les considérant comme prioritaire. Puis, qu'une fois les problèmes sélectionnés par l'assemblée générale, une équipe interdisciplinaire d'un laboratoire se mette à étudier les différents aspects du problème en interrogeant tous ceux concernés par celui-ci pour établir une compréhension fine de ce problème et de ses hypothèses pour le résoudre (Addams 1965, 186–87). Par conséquent, le financement des laboratoires serait plus collectif, plus clair sur ses finalités, mais également moins connecté aux postes d'enseignement des acteurs de l'université.

Enfin, pour l'orientation administrative de cet établissement, un des points qui nous intéresse chez Jane Addams, est son insistance sur le fait que les « institutions doivent être évaluées du point de vue de ceux qu'elles administrent » (Le Goff 2013, 44). C'est ce qui autoriserait, selon Badley, à concevoir la relation entre le personnel administratif et le personnel étudiant et enseignant de manière nouvelle, et ce, notamment, dans l'évaluation des orientations générales d'un établissement :

Ce que les étudiants et les enseignants de l'université pragmatique peuvent avoir ou développer, ce sont des positions critiques qu'ils peuvent utiliser pour les aider à évaluer les départements dans lesquels ils apprennent et enseignent et les politiques et pratiques institutionnelles qui les concernent (Badley 2016a, 634).

Cette administration participative (proche de celle promue par la LSC vue précédemment que John Dewey construira à la même époque) est une piste qu'ouvre l'environnementalisme de Jane Addams et que John Dewey cherchera à théoriser dans son article « Démocratie et administration de l'enseignement » en 1937. Cette administration participative (permise par l'importance de la compréhension empathique entre les acteurs de l'institution et rendant possible la discussion et l'évaluation de l'administration par tous) est un point sur lequel nous reviendrons plus loin, car il a un rôle central dans les lectures postérieures à John Dewey (comme celle de Badley) sur les avantages de l'université pragmatique.

Conclusion

Pour conclure, nous souhaitons rappeler combien l'épistémologie environnementaliste fait encore défaut dans nos réflexions sur le monde éducatif. Nous ne pensons que depuis peu les conséquences épistémiques de l'environnement que nous offrons à nos étudiants. Et il faut des tragédies comme les fusillades meurtrières dans des universités pour le considérer comme un facteur important des phénomènes culturels (individualisme, radicalisation, etc.), mais aussi institutionnels (prévention des violences, communication avec la famille, solidarité des associations de quartier, etc.) qui touchent notre société.

Ce que nous montre l'exemple historique de la Hull House et l'influence de John Dewey sur cette dernière, c'est qu'une « université pragmatiste » ne peut ni se penser en dehors de tout environnement, ni se penser au sein d'un environnement sans vouloir le transformer. A la fois « réaliste » et « idéaliste », le pragmatisme de Jane Addams et John Dewey propose plutôt un ensemble de concepts, méthodes et convictions, lui permettant d'imaginer, pour une situation donnée précise, des institutions susceptibles de transformer cette situation pour orienter son évolution vers un devenir plus démocratique. L'environnement a donc une influence véritable sur la façon dont on souhaite réaliser le projet politico-éducatif de John Dewey pour l'université.

L'apport de cette réflexion sur la Hull House pour notre projet est donc simple ; penser l'université comme un centre social, c'est reconnaître la dépendance réciproque de la désorganisation sociale et de la perte des valeurs communes qui constitue la crise des institutions. Et c'est cette même crise qui force ces dernières à réagir en pensant de nouveaux les liens entre la société, l'éthique et l'éducation. Selon Jane Addams, l'université ne peut prétendre à aucun de ses rôles si elle n'accepte la responsabilité de tous. Ainsi les services qu'elle peut proposer de façon matérielle, éducative ou institutionnelle sont des moyens pour elle de prétendre à cette responsabilité de participer à l'amélioration de la société.

L'intérêt de cette épistémologie environnementaliste pour les politiques publiques ayant trait à l'enseignement supérieur permet également de penser cette responsabilité sociale en fonction d'un territoire bien particulier. Par conséquent, depuis quelques années, on assiste à une expansion de la littérature scientifique sur ces questions (Point 2018d; Annot 2012). Celle-ci révèle l'intérêt grandissant des villes et des régions pour

les fonctions de l'université. Cet intérêt se concrétise par de nombreux dispositifs pédagogiques, logistiques ou financiers qui, si divers soient-ils, traduisent concrètement la même perspective : celle d'une autonomie non plus « sans condition » de l'université envers son territoire mais au contraire responsabilisée et en dialogue avec les différentes institutions ou associations présentes. Cette nouvelle conception de l'autonomie universitaire, plus écologique, nous semble bien répondre aux projections proposées par Jane Addams à son époque.

De la même façon, pour construire cette « communauté universitaire », Jane Addams nous invite à imaginer une pédagogie pour transmettre cette « empathie » sociale, intelligente et indispensable au bon fonctionnement de toute l'organisation participative de ce modèle d'université. Empathie qui est aux yeux de John Dewey indispensable à toute enquête, et plus particulièrement celles qui (comme ici ou comme celles qui pourraient être prises en charge dans l'université pragmatiste) affrontent des problèmes complexes :

C'est l'empathie qui prolonge la pensée en dehors du soi et qui étend sa portée jusqu'à toucher l'universel, sa seule limite [...] L'empathie est le moule vivant du jugement moral [...] parce qu'elle fournit le point de vue « intellectuel » le plus performant. C'est l'outil, « par excellence », pour résoudre les situations complexes » (Dewey 1908a, 303).

Comment une telle pédagogie est-elle réalisable à l'université ? Comment penser cette attention à l'environnement qui permet à la fois l'émergence de cette empathie entre les acteurs universitaires et avec les autres citoyens, et en même temps cet objectif central des universités qu'est le développement de l'intelligence²¹² ?

²¹² Répondre à cette question permettra alors de clarifier la critique que fait John Dewey à la société américaine de son époque dans *Le Public et ses problèmes* et où il nous dit que « l'intelligence est endormie et ses modes de communications sont brisés, inarticulés et faibles si elle ne possède pas pour médium l'environnement immédiat » (Dewey 1927c, 372).

2.4.5. L'université en quête du pluralisme : le cas de la New School for Social Research

Le pragmatisme est une attitude à l'égard de la réalité, et non un corps de croyances. Les pragmatistes ont accepté la pluralité et la diversité des choses et des pensées [...] comme tribunal ultime pour la validation des idées (Kallen 1930, 307).

Introduction

Le lecteur attentif l'aura remarqué, la dernière conviction démocratique que nous voulons traiter ici, c'est-à-dire la richesse du pluralisme, est déjà présente et influence chacune des convictions démocratiques présentées précédemment au cours de ce chapitre. L'expérimentalisme, le perfectionnisme mélioratif, le primat de la méthode de l'enquête ou encore l'épistémologie environnementalisme s'articulent ensemble et rentrent en cohérence grâce à une valorisation quasi-systématique de la pluralité des valeurs, des perspectives, des désirs, des individus et de leurs projets.

Si ce rejet d'un quelconque monisme est très clair dans l'ensemble de l'œuvre philosophique de John Dewey²¹³, et plus particulièrement au sein de son projet démocratique²¹⁴, nous souhaitons laisser de côté pour l'instant certaines conséquences de ce rejet²¹⁵, pour nous concentrer sur les implications de ce dernier au sein du modèle d'université qu'est l'université pragmatiste que John Dewey construit par son projet politico-pédagogique. Pour le dire en un mot, ce qui importe aux yeux de John Dewey dans l'application de cette conviction démocratique au sein de l'université, c'est le développement de « *l'open-mindedness* » des étudiants durant le temps de leurs études. C'est pourquoi le problème central de cette section est le suivant : *comment le projet politico-éducatif de John Dewey a-t-il permis, concrètement, de rendre compte de cette recherche d'open-mindedness et de la placer au cœur même d'un projet d'université ?*

²¹³ Voir section 1.2.2.E. (page 95) et section 1.3.1.E. (page 123).

²¹⁴ « En bref, la principale influence qui retarde et empêche la réalisation consciente qui donnera unité et stabilité au mouvement démocratique est précisément la philosophie de la rigidité dogmatique et de l'uniformité. » (Dewey 1944a, 274).

²¹⁵ Par exemple, par souci de clarté, nous reviendrons sur le rejet du racisme en tant que conséquence de la richesse du pluralisme au sein de la conception de l'éducation (page 268 de la thèse).

De nos jours, cette ouverture d'esprit²¹⁶ nous semble évidente à l'université tant la diversité des postures étudiantes ou professorales, des programmes de cours, des styles pédagogiques, des parcours professionnels, etc. caractérise les universités mondialisées de ce début du XXI^{ème} siècle. A bien des égards, l'université est l'un des lieux où nos sociétés modernes s'ouvrent le plus à la diversité, à la tolérance et aux échanges multiculturels. Cependant, malgré cette première impression, non seulement la sociologie critique nous rappelle la fragilité, voire l'illusion, de cette ouverture sur le plan des échanges socio-économiques. Mais également, l'histoire de l'enseignement supérieur aux Etats-Unis nous rappelle qu'il n'en a pas toujours été ainsi.

Dans l'ensemble de l'histoire des universités en Europe, les universités restèrent des lieux fermés par l'exclusion de la religion, du genre, du nationalisme ou des orientations politiques. Aussi, avec une telle tradition universitaire, il n'y a rien d'étonnant que la jeune université américaine hésite tout au long du XX^{ème} siècle à choisir son « modèle d'organisation » entre une tendance au repli sur soi par la valorisation d'un monisme conceptuel, organisationnel ou politique et une ouverture à toutes les nouveautés d'une société en ébullition. Ainsi, certains universitaires du début du XX^{ème} siècle, comme Nicholas Murray Butler (président de l'université de Columbia en 1919), souhaitent que l'université soit organisée d'une certaine manière, développe un type de savoir (celui de l'éducation libérale), selon une méthode pédagogique (principalement magistrale) et à un « genre » d'étudiants (jeunes hommes blancs de bonnes familles). Et à l'inverse, à la fin du XX^{ème} siècle, d'autres intellectuels, également progressistes²¹⁷, fustigent l'université américaine d'avoir adopté un modèle d'organisation managérial, dispensant une seule conception capitaliste du monde et produisant un seul « type » de travailleur ; l'étudiant-entrepreneur vendu au néo-libéralisme. Entre ces deux périodes et ces deux historiographies où l'ouverture et la fermeture s'affrontent de façon caricaturale, le milieu du XX^{ème} siècle fut aux Etats-Unis une période de transition complexe. Et de cette période de changement et d'hésitation, la création de la *New School for Social Research* (NSSR) en est un exemple paradigmatique.

²¹⁶ Cette « open-mindedness » peut se définir ainsi : « L'ouverture d'esprit signifie l'accessibilité de l'esprit à toutes les considérations qui éclaireront la situation à éclaircir et qui aideront à déterminer les conséquences d'agir de telle ou telle façon. [...] Cela est impossible sans une disposition active à accueillir des points de vue jusque-là étrangers ; un désir actif d'entretenir ces considérations qui modifient nos buts existants. Le maintien de la capacité de croissance est la récompense d'une telle hospitalité intellectuelle. » (Dewey 1916b, 182).

²¹⁷ Pour une meilleure compréhension des divisions internes au sein du mouvement progressiste américain de cette époque, nous conseillons (Jewett 2012, 55–82).

Une importante littérature existe sur l'histoire de la NSSR depuis sa fondation (Rutkoff et Scott 1986) jusqu'à ses engagements politiques et artistiques les plus récents²¹⁸, mais nous souhaitons ici nous concentrer sur une analyse de cette dernière à partir de notre dernière conviction démocratique : la richesse du pluralisme. Ce dernier, que l'on a défini comme le postulat ontologique et éthique d'une réalité plurielle dont la vitalité, la croissance et la complexité s'expriment dans le développement de sa diversité et dont l'intelligence humaine cherche indéfiniment à rendre compte, à protéger et à intensifier. Ou pour le dire plus simplement, la croissance de toutes choses pour John Dewey n'est pas l'unité du réel que l'esprit chercherait par-delà son expression plurielle, mais, au contraire, cette croissance est pour notre auteur la recherche de la diversité au-delà de l'unité que lui donne notre esprit. C'est-à-dire que pour un philosophe pragmatiste, ce qui unifie la réalité (et sa croissance) est sa diversité et non une prétendue unité quelconque. L'expression de cette position ontologique et éthique forte au sein d'un projet de structure universitaire n'est pas sans poser des difficultés, et grâce à l'étude de cas de la NSSR, nous pouvons en analyser deux qui nous semblent centrales, et qui nous permettront de comprendre la manière dont l'université peut devenir véritablement une instance sociale promotrice d'un pluralisme épistémique et éthique nécessaire au projet démocratique lui-même.

Ainsi, pour rendre compte de la nécessité d'une université promotrice d'un pluralisme épistémique et éthique pour une société démocratique selon John Dewey, nous adopterons le plan suivant. Dans un premier temps, nous présenterons rapidement ce que furent les débuts de la NSSR et de l'implication de John Dewey au sein de cette aventure. L'objectif ici est de comprendre en quoi la NSSR peut, à juste titre, se revendiquer historiquement du projet politico-éducatif de John Dewey. Puis dans un second temps, nous verrons les deux difficultés majeures de la promotion du pluralisme au sein de cette aventure, c'est-à-dire la promotion de l'hospitalité au-delà des conflits provoqués par le choc de ces différences entre elles et le problème de la liberté académique comme expression d'une diversité sociale et politique à maîtriser. Enfin, nous verrons comment ces deux difficultés du pluralisme permettent de penser l'université comme un atout institutionnel réalisant les arguments épistémiques nécessaires à la promotion d'une société démocratique vis-à-vis d'autres modèles d'organisation politique plus autoritaire ou plus élitiste.

²¹⁸ L'actualité de cette université est à ce titre particulièrement parlante. Voir le site de cette structure universitaire : <https://www.newschool.edu/nssr/>

A. John Dewey, un « parrain » de la *New School for Social Research*

Après ses années d'enseignement à Chicago, John Dewey fut engagé par l'université Columbia de New-York en 1905, c'est-à-dire à l'âge de 46 ans. C'est donc à l'horizon de ses 60 ans qu'il vit la création de la *New School for Social Research* en 1919. Ces quelques dates sont importantes pour comprendre que son investissement dans cette nouvelle expérimentation universitaire a quelque chose de paradoxal : à la fois ce projet rentre en écho avec de très nombreux écrits et engagements précédents de John Dewey et semble marqué, des discours d'inauguration à la construction des programmes de cours, de son esprit (Rutkoff et Scott 1986, 13). Et en même temps, John Dewey insiste dès la création de la NSSR de ne pas « trop » s'engager en tant que personne (Dewey 1918b). Aussi, lorsque l'un des initiateurs de ce projet, Albert C. Barnes, vient le voir à son domicile pour lui proposer la « présidence » de cette nouvelle université, la réponse de John Dewey reflète bien ce paradoxe :

Il me semble que vous ayez eu plus confiance en mes idées que je n'en ai moi-même, bien que je crois sincèrement qu'il s'agit de méthodes d'action et non de simples idées. Mais je ne me vois pas être celui qui doit prendre l'initiative de les mettre en pratique. Je les avais fait travailler quand j'étais jeune – si j'avais maintenant 30 ou 35 ans, la situation aurait été différente. Dans l'ensemble, c'est la jeune génération qui doit maintenant le faire (Dewey 1918c).

Pour comprendre cette réponse, il faut également se rappeler quels sont les engagements de John Dewey à cette époque. En 1905, lors de son arrivée à New-York donc, il devient président de l'association américaine des enseignants de philosophie (*American Philosophical Association*), en plus de faire partie depuis longtemps du bureau de l'*American Federation of Teachers*. De plus, en 1919 également, il refuse la présidence, lors de sa création, de la *Progressive Education Association*, en 1919, avant de l'accepter en 1926. En 1921, il sera un des cofondateurs de la *Ligue internationale pour l'Education Nouvelle*, avec Maria Montessori, Jean Piaget, Ovide Decroly, etc. (Besse, Gutierrez, et Prost 2012, 50). En 1929, on lui demande de siéger au conseil de la *First Humanist Society of New York* où il diffusera ses réflexions sur la politique internationale. Il adhèrera, en même temps que Albert Einstein, en 1936 à *International League for Academic Freedom*, en plus de ses engagements au sein d'autres organisations comme la *New York Teachers Guild* ou la *League for Industrial Democracy*²¹⁹. Bref, John Dewey restera tout au long de

²¹⁹ Pour un panorama plus exhaustif de toutes les implications de John Dewey, on peut se référer, au sein des *Collected Papers of John Dewey*, au très amusant document du FBI de 1943 listant tous ses engagements pour déterminer ses accointances avec le communisme (Dewey 1943).

sa vie un philosophe profondément engagé et concerné par les affaires de la Cité. Ainsi, s'il n'est pas véritablement « moteur » dans la création de la NSSR, il semble davantage être un « parrain » dont l'implication et l'activité sont plus subtiles.

La NSSR fut créée en réaction à la décision de l'Université de Columbia, en octobre 1917, d'imposer un « serment de loyauté » patriotique envers les Etats-Unis à tous les enseignants et les étudiants. Cette mesure, principalement symbolique dans un contexte d'entrée en guerre des Etats-Unis (déclaration de guerre à l'Allemagne le 6 avril 1917) mettait en avant le caractère autoritaire, nationaliste et anti-pacifiste du conseil d'administration de l'Université de Columbia. John Dewey et de nombreux enseignants protestèrent contre ce serment de loyauté au nom de leur liberté académique. C'est ce conflit qui poussa plusieurs professeurs à démissionner et à créer, deux ans plus tard, une nouvelle université, libérée de ces contraintes académiques et politiques. Parmi ces professeurs, on retrouve Charles A. Beard, James H. Robinson, Thorstein Veblen, Horace M. Kallen avec qui John Dewey entretient une importante correspondance car la plupart peuvent être *a posteriori* identifiés comme des intellectuels progressistes proches de la plupart de ses idées dans le domaine philosophique ou politique (Katznelson 2009, 403).

Bien sûr, la création de cette nouvelle école ne fut pas sans difficultés. Il fallut convaincre des professeurs de rejoindre l'aventure, trouver un lieu, rassembler des ressources financières, etc. A toutes ces démarches, John Dewey apporta son concours en conseillant tel professeur (Dewey 1918a) ou tel doctorant pour assurer tel cours, autorisant untel à contacter tel mécène en son nom, acceptant d'assurer telle conférence, etc. Enfin, la NSSR ouvra ses portes en 1919, dans le quartier de *Greenwich Village*, au cœur de Manhattan, sous le nom de la *New School for Social Research* (nom qu'elle conservera jusqu'en 1997). Dès le premier semestre, elle offre une centaine de cours (allant de trois séances à un semestre entier) en économie, politique, et autres sciences humaines, sociales et politiques²²⁰. Dès sa fondation, la NSSR offre un enseignement supérieur ouvert à tous, sans condition de diplôme préalable, où les cours magistraux classiques sont tempérés par une forme nouvelle : celle des séminaires compris comme discussions par petits groupes à partir d'une courte conférence ou d'un écrit lu au préalable. Cette approche pédagogique,

²²⁰ Plus tard s'ajoutèrent à ce panel d'autres cours davantage axés sur l'expression artistique et qui permirent de créer de nouveaux départements au sein de l'école comme le *Eugene Lang College of Liberal Arts*, le *College of Performing Arts*, la *School of Drama*, and la *School of Jazz and Contemporary Music*. Ici aussi l'influence de John Dewey se fait sentir, notamment par celle que lui reconnaît Ralph Pearson qui sera la personnalité centrale dans les années 30 dans ce domaine artistique en tant qu'artiste, professeur et superviseur général de la « *New School's art division* » (Rutkoff et Scott 1986, 62; Bick 2013, 134–36).

plus orientée vers la recherche et l'échange contradictoire²²¹, était en accord avec une politique plus égalitaire entre professeurs et étudiants où il n'était pas rare que tel étudiant se voit confier la direction d'une séance ou même d'un cours entier.

Considérée par de nombreux historiens (Rutkoff et Scott 1986) comme un foyer de penseurs progressistes, la NSSR s'illustra en ouvrant en 1933 un nouveau département en son sein appelé « University in Exile » (Mack 2017) qui accueillit pendant la seconde guerre mondiale une partie de *l'Ecole libre des hautes études* (qui devient, après le conflit mondial et à son retour à Paris, l'EHESS). L'accueil de professeurs et d'intellectuels fuyant la discrimination, l'antisémitisme, ou encore la guerre en Italie d'abord, puis en Allemagne et en France permit à la NSSR de voir entre ses murs Max Wertheimer, Hannah Arendt, Leo Strauss, Hans Jonas, Claude Lévi-Strauss, etc. (Mason 1937). Là aussi, la correspondance de John Dewey est riche de demande pour les uns ou les autres d'accueillir tel professeur pourchassé par le fascisme de Franco (Dewey 1936e) ou l'antisémitisme en Allemagne (Dewey 1942), etc. Nous reviendrons plus loin sur ce que signifie cette hospitalité au regard de la richesse du pluralisme. Mais, pour l'instant, il est facile de remarquer que la diversité est ici une réalité qui se retrouve à la fois dans la population étudiante (facilitée par l'absence de diplôme pré-requis), la population enseignante (facilitée par le brassage de plusieurs nationalités), les positions théoriques (facilité par l'ouverture « libérale » américaine de l'époque (Johnson 1933)) le format des cours (facilitée par la liberté pédagogique soutenue et encouragée (Mikhailov 2009, 860)) et la structure même de l'établissement (rendu possible par l'organisation en interne de nombreux départements très autonomes les uns par rapport aux autres (Chaubet et Loyer 2000, 948)). Tous ces critères font ainsi de la NSSR une place de choix pour étudier comment la richesse du pluralisme, chère à John Dewey, peut s'inscrire dans un projet universitaire innovant.

B. Le pluralisme et ses problèmes : le cas de la *New School for Social Research*

Accepter et valoriser le pluralisme n'est pas une position théorique anodine, surtout en philosophie de l'éducation. Celle-ci, si elle se veut conséquente, doit alors affronter une suite de problèmes que l'étude des écrits de John Dewey permet de rendre clair. En effet,

²²¹ Nous ne développerons pas ce point ici, car si à bien des égards la pédagogie de la NSSR se rapproche d'une pédagogie expérimentale (Lussac 2004, 3), nous souhaitons nous concentrer sur la dimension institutionnelle de cette université si particulière.

comme les autres convictions démocratiques, la richesse (prônée mais problématique) du pluralisme doit se lire à plusieurs plans (ontologique, épistémique, pédagogique²²², social, politique, etc.) et sans chercher à être exhaustif à chacun de ses plans, c'est la transversalité des plans de ce critère que nous cherchons à rendre clair ici. Cependant, de la même façon que *Le public et ses problèmes* reste aporétique et ne donne pas de solution clé-en-main²²³, ses écrits sur la confrontation de l'enseignement supérieur à ces problèmes restent vagues sur leurs résolutions, bien que des pistes soient, par endroits, explicitement avancées.

B.1. Le problème de l'« Hospitality of mind »²²⁴

L'hospitalité est à la fois la première épreuve et la première condition de toute philosophie pluraliste. En effet, cette dernière si elle se veut conséquente, doit montrer en quoi l'hospitalité de l'un vers l'autre est à la fois une nécessité éthique (Kolly 2018; Prairat 2012, 46; 2014, 87–89), mais également un avantage épistémique pour mieux comprendre et agir. L'hospitalité suppose l'existence légitime de plusieurs entités ne pouvant se subsumer les unes par rapport aux autres, mais pouvant également croître de l'échange de leurs différences. Comme processus, l'hospitalité propose un triple mouvement : 1/ la reconnaissance de l'existence d'une diversité d'entités toutes différentes les unes des autres, 2/ la rencontre de ces entités les transformant conjointement, chacune différemment, par un apport mutuel de leurs particularités, et 3/ après le temps de la rencontre, une nouvelle séparation de ces entités qui vient enrichir encore la diversité de celles-ci.

Ainsi, lorsque l'on se situe sous l'angle d'une analyse ontologique, la valorisation du pluralisme doit affronter un danger identifié par G.W.F Hegel dans sa *Logique* (Hegel 1812, 376–80). Selon lui, la diversité est un arrêt du processus dialectique de la différence ; un état où des entités différentes sont devenues indifférentes des autres entités et s'ignorent passivement. Le danger originel est donc ici celui d'un isolement des entités entre elles et ne profitant plus d'un développement dialectique. C'est pour lutter contre ce processus que John Dewey cherchera à penser son processus dialectique de « croissance » selon un modèle de « pluralisme axiologique » ontologique à l'opposé de

²²² Dans cette section, nous n'étudierons pas les problèmes que pose le pluralisme au plan pédagogique. Ce point est déjà traité section 1.3.1.E. (page 123 de la thèse, avec l'étude de la méthode de l'enquête pour faire face à la diversité des apprentissages et des apprenants.

²²³ Geste intellectuel qui viendrait en contradiction avec le critère démocratique de l'experimentalisme et du contextualisme vus précédemment.

²²⁴ (Dewey 1924c, 201).

celui de G.W.F. Hegel. C'est-à-dire que là où G.W.F. Hegel cherchait, par son ontologie, à dégager une unité au-delà de la diversité pour rendre compte du processus dialectique de l'esprit, John Dewey, à l'inverse cherche à montrer que l'unité du réel est justement son expansion, sa croissance, vers la diversité (L. A. Hickman 2008). Cette compréhension du pluralisme sous son angle ontologique devient ainsi la première expression de l'hospitalité : penser un monde pluriel dont l'unité et la croissance est précisément cet enrichissement continu du divers de lui-même²²⁵.

A partir de ce premier plan d'analyse, on peut atteindre un second plan où s'exprime également le problème de l'hospitalité, c'est celui du pluralisme épistémologique. Que signifie l'hospitalité sur le plan épistémologique quand l'université devient le lieu de production et de diffusion d'une kirielle de sciences et de champs d'études se spécialisant sans cesse et s'isolant de plus en plus les uns des autres ? En effet, John Dewey craint que la spécialisation des universitaires les empêche de relier leurs études à des problèmes généraux²²⁶, de promouvoir l'esprit et la méthode scientifique dans l'ensemble de la communauté et de coopérer avec des individus extérieurs à l'université (Waks 2018). A l'inverse d'une hospitalité des problèmes et des intérêts des uns au sein des réflexions des autres, les universitaires risquent de se retirer dans des études spécialisées à des endroits toujours plus éloignés des problèmes quotidiens (Dewey 1924b, 208-209). Le danger devient alors de devenir des spécialistes ne pouvant plus être compris du grand public (Dewey 1916e, 167) ou par les universitaires tournés vers d'autres spécialités :

Mais je veux dire par là que la responsabilité de la science ne peut être assumée par des méthodes éducatives qui se préoccupent principalement de l'autoperpétuation de la science spécialisée, au négligeant de faire adopter à un nombre beaucoup plus important d'individus, dans leur propre esprit, l'ouverture, la capacité d'observation et

²²⁵ Il est intéressant de noter que cette importance du pluralisme s'accroît au fur et à mesure que l'histoire du pragmatisme comme courant intellectuel américain montre un déplacement de Harvard (avec William James, George Santayana et Josiah Royce) vers New-York (avec Horace Kallen, Sydney Hook et John Dewey). Dans cette histoire, c'est à New-York et au sein de sa culture hétérogène et cosmopolite que le pragmatisme a le plus pensé cette « *open mindedness* » au pluralisme. On peut alors être tenté de voir dans cette progression historique l'influence intellectuelle d'une pensée juive alors tournée vers la pluralité culturelle, l'activisme démocratique, le cosmopolitisme urbain sur un pragmatisme de moins en moins contemplatif, policé, provincial et protestant. Particulièrement à la NCSR, près de la moitié des étudiants suivant les séminaires étaient de confession juive (Rutkoff et Scott 1986, 78–81). A ce sujet, on lira avec attention l'article de Harold Bloom « La culture juive contemporaine au point de vue pragmatique » (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 195–220).

²²⁶ Particulièrement, sur les questions de l'organisation de la vie universitaire par les enseignants, cette spécialisation peut poser problème : « Je sais qu'on dit parfois que les professeurs d'université sont trop peu pratiques et trop individualistes pour qu'on puisse leur faire confiance pour travailler ensemble dans ces domaines. On dit même parfois qu'ils sont intrinsèquement querelleurs et grincheux. Il ne fait aucun doute que le travail hautement spécialisé développe un esprit individualiste. [...] Il ne fait aucun doute que la spécialisation tend à favoriser l'intérêt pour les questions de département au détriment de l'intérêt général en matière d'éducation - en ce qui concerne les politiques de l'université dans son ensemble. » (Dewey 1915b, 111)

la volonté de tester leurs opinions et convictions qui sont propres à cette attitude scientifique (Dewey 1934g, 99).

Face à ce problème de l'isolement que crée la spécialisation à outrance de la science, John Dewey cherche à faire de l'hospitalité épistémique un élément clé de « l'obligation intellectuelle suprême » (Dewey 1934g) des universitaires²²⁷. L'hospitalité devient ici une nécessité éthique qui vient justifier le besoin d'une certaine unité des sciences au sein de l'université. Mais cette unité n'est pas celle d'un contenu, d'un idéal ou d'une méthode, mais plutôt celui d'un partage de valeur éthique propre à l'idéal de la science. Il s'agit plutôt d'amener « ceux qui acceptent (l'attitude scientifique) et ceux qui agissent sur elle à une coopération active » (Dewey 1938, 275). Sur ce plan-là, la NSSR forme un bon exemple d'hospitalité épistémologique, non seulement par l'accueil de 1933 à 1944, de plus de 178 universitaires fuyant les régimes autoritaires ou totalitaires de l'Europe en guerre (Rutkoff et Scott 1986, 84–86). Notamment, en 1933 où la Grande Dépression aux Etats-Unis faisait voir d'un mauvais œil ces universitaires étrangers alors que la situation était déjà difficile pour de nombreux universitaires américains. L'accueil, le partage, l'intégration de ces chercheurs européens à la NSSR forme donc une heureuse exception.

De plus, pour le président de la NSSR de l'époque, Alvin Johnson, proche de John Dewey, non seulement cette hospitalité est une nécessité éthique, car pour lui les loyautés nationales ou les préjugés raciaux sont des freins à la vie universitaire (Rutkoff et Scott 1986, 87), mais il s'agit également d'une nécessité épistémique. En effet, pour lui, « libres de toutes obligations politiques aussi bien que des contraintes disciplinaires traditionnelles, la New School a sauvé de la tragédie de 1933 un grand trésor intellectuel. » (p.85). Les chercheurs européens accueillis à la NSSR ont permis de bouleverser les recherches de leurs confrères américains et ainsi l'hospitalité a permis un « gain » conséquent et évident pour la recherche américaine.

On peut observer d'ailleurs à cette époque que cette hospitalité se traduit par la recherche, dans un grand nombre de domaines des sciences sociales et humaines, de nouveaux concepts plus « fins ». C'est-à-dire que, dans un sens un peu différent que donne Bernard Williams à ces termes (1990) dans ses travaux en éthique, les chercheurs de la NSSR préféreront les concepts « fins », ceux qui peuvent facilement s'intégrer au

²²⁷ Cette expression et le titre de cet article de 1934 peuvent surprendre. Il s'agit ici pour John Dewey de clamer haut et fort que la science a une responsabilité morale incontournable : ne jamais perdre de vue les conséquences sociales de sa production. Dans cet optique, il s'agit de former les étudiants (en tant que futurs scientifiques) à être lucides et attentifs à cet engagement social. Et cette formation ne peut se faire sans l'apprentissage de certaines valeurs morales telles que l'hospitalité épistémique (Dewey 1934g, 98–99).

sein de nouveaux champs théoriques, aux concepts « épais » dont la construction théorique est trop lourde et coûteuse pour « migrer » vers d'autres champs théoriques. Par exemple, à bien des égards, les concepts d'enquête, d'adaptation ou encore d'émergence sont assez « fins » pour être accueillis dans le domaine de la psychologie, de l'éducation, de la sociologie, des sciences politiques, etc. Le travail d'édition de la fameuse *Encyclopedia of the Social Sciences* qui occupa les chercheurs de la NSSR des années 1930 à 1940 illustre bien cette fluidité des concepts que permet « l'influence des pragmatistes américains » (Rutkoff et Scott 1986, 69). Cette forme d'hospitalité épistémique est plus subtile mais rend bien compte des avantages de l'interdisciplinarité, de la coopération et des échanges que rend possible la richesse du pluralisme.

B.2. Le problème de la liberté académique

En plus du plan ontologique et épistémique, la richesse du pluralisme nécessite aussi d'être pensée au plan social et politique. A ces deux derniers plans, adopter une attitude pluraliste revient à valoriser la diversité des réalités sociales des individus ou des groupes sociaux, favoriser les échanges entre ces groupes et travailler à l'enrichissement mutuel des parties en présence lors de ces échanges. Or, lorsque l'on se place au sein d'une organisation universitaire, cette attitude pose une difficulté conséquente ; celle de faire cohabiter différentes réalités sociales de façon hospitalière, nous l'avons vu, mais également de défendre la pluralité des expressions politiques qu'émettent les acteurs universitaires.

En effet, si l'université tient sa promesse d'un engagement politique vis-à-vis de son environnement, en vue d'une amélioration de ses institutions et de la société en général, alors les étudiants et les enseignants se doivent de s'engager, politiquement et en tant que chercheurs scientifiques, de façon interne ou à l'extérieur de l'université. Cet engagement demande à l'université, en tant qu'institution, de protéger ces personnes-là, sans que ces dernières ne nuisent à l'institution elle-même. Ce paradoxe constitue, schématiquement, le problème de la liberté académique : comment l'université doit-elle s'organiser pour maximiser la liberté d'expression de ces acteurs tout en gardant un contrôle²²⁸ le plus avantageux pour tous de son organisation ?

²²⁸ Rappelons que pour John Dewey, ce contrôle se comprend sous quatre aspects (sous l'angle de la vie facultaire) : 1/ la création de nouveaux départements, facultés, etc. par l'université ; 2/ les conditions d'inscriptions, de délivrer des grades, de valider les cours ; 3/ la nominations des enseignements et leurs licenciements, et enfin 4/ les questions de disciplines envers les étudiants (Dewey 1915b, 109-10).

Cette question est extrêmement importante chez John Dewey car un bon nombre de ses écrits sur l'université sont relatifs à celle-ci. De plus, l'ardeur de notre auteur à défendre les professeurs de Columbia en lutte contre leur administration (Rutkoff et Scott 1986, 4) ou bien ses propres adversaires philosophiques, comme Bertrand Russell qui sera attaqué par son université pour son pacifisme (Dewey 1941) montre un intellectuel féroce sur ce problème. Par exemple, contre le président de Columbia, John Dewey écrira :

Je n'arrive pas à croire que le président Butler avait l'intention de placer l'université dans un domaine si élevé qu'elle est au-dessus des étudiants et des professeurs et qu'elle a le droit de contrôler leurs croyances dans la manière dont les églises établissent les croyances auxquelles leurs membres doivent se conformer. Une telle idée semble être identique, dans la mesure où elle va, au totalitarisme (Dewey 1940c).

Pourquoi un tel engagement de la part de notre auteur ? Il est possible de supposer ici que si John Dewey s'engage autant sur cette question, c'est qu'elle est à ses yeux paradigmatique d'une certaine façon générale de concevoir les fonctions et les finalités de l'université. C'est-à-dire qu'une façon simple, mais étroite et autoritaire, de régler le problème de la liberté académique est de strictement séparer ce qui est de l'ordre de la science et ce qui appartient au domaine politique. Ce faisant, les acteurs universitaires auraient les pleins pouvoirs, au sein de l'université, sur leur travail de production scientifique²²⁹, mais en dehors d'elle, dans le monde politique, ils n'auraient aucunement le droit de profiter de leur statut pour appuyer un quelconque engagement. Cette solution où s'articulent et se conditionnent mutuellement l'objectivité scientifique, l'impartialité éthique et la neutralité politique n'aura de cesse d'être critiquée par John Dewey (1916d, 165; 1932, 118).

En effet, dès 1902, dans un texte intitulé « Academic Freedom », il semble très clair pour John Dewey que cette première solution va à l'encontre des responsabilités qu'ont les universitaires vis-à-vis de la société dans son ensemble :

Mais ils assument aussi de nombreuses fonctions strictement universitaires et acceptent ainsi des obligations envers un monde plus vaste que celui de l'érudition, celui de la société. À cet égard, l'établissement impose à son corps enseignant non seulement un droit, mais un devoir, de maintenir de toutes les façons l'idéal universitaire de liberté d'enquête et de liberté de communication (Dewey 1902a, 53-54).

²²⁹ Ce qui n'empêche pas pour John Dewey de créer des structures internes de discussion entre les équipes d'enseignants et les membres extérieurs du conseil d'administration, à partir du moment où ces structures intermédiaires augmentent la coopération entre ces différents acteurs sans être un poids bureaucratique supplémentaire : « Et une concentration complète de la responsabilité entre les mains de ceux qui sont directement engagés dans le travail éducatif tendrait à accroître la sagesse de leur action et leur intérêt à corriger les erreurs qu'ils feraient sans doute de temps à autre. La suggestion faite ci-dessous pour la création d'un comité pédagogique permanent assurerait, en outre, le point de vue des membres du conseil d'administration qui obtiendraient une audience auprès de ce comité. » (1915b, 112).

Pour John Dewey, les universitaires sont des « membres d'une société organisée de chercheurs de vérité » (p.67) et la première fonction de l'université, « celle de la vérité » (p.55), les oblige à ne pas conserver cette dernière uniquement au sein de l'espace universitaire mais de la porter partout où elle peut se faire entendre. Il est de la responsabilité de l'universitaire d'assumer une attitude scientifique qui est à la fois une intégrité méthodologique, une lucidité éthique et un engagement politique. Cette attitude est donc pour notre auteur profondément démocratique au sens où il l'entend, et la science, avec la place qu'elle donne à la méthode de l'enquête, est un des moyens par lequel la démocratie est possible. Cependant, à quel niveau se place cette responsabilité ? Est-ce celle de l'institution ou celle de l'individu ? A ce problème, John Dewey cherche davantage à articuler le plan personnel et le plan institutionnel ensemble qu'à les opposer (p.63). Aussi reconnaît-il les limites qu'un établissement peut supporter dans les frasques d'un individu solitaire, mais également celles d'un établissement imposant de façon autoritaire des contraintes à tous ces acteurs²³⁰. Cette articulation est pour lui complexe car elle se joue au quotidien dans des intimidations directes ou indirectes (1932, 119), des timidités personnelles ou des conventions implicites (1918d), des pressions pour appliquer des théories scientifiques directement ou sans précaution (1924b, 205), ou encore des façons dont le conseil d'administration se comporte vis-à-vis des professeurs (1916d, 165) comme des « fiduciaires » sur leurs « employés » .

Ainsi, pour John Dewey, il est évident que la NSSR représente un cas intéressant de résolution quotidienne de ces problèmes de liberté académique. En effet, la plupart des enseignants de cette université sont membres de la *American Association of University Professors* dont John Dewey fut un fondateur et artisan zélé pour mettre au point une sorte de code déontologique dont cette association serait la garante pour intervenir comme arbitre lors des litiges entre un enseignant et son université (Dewey 1932d, 121)²³¹. De

²³⁰ Par exemple, John Dewey est plutôt partisan d'un statut relativement « faible » pour le président de l'université, dans le but de confier davantage de responsabilités aux enseignants et de réduire le contrôle « externe » des membres du conseil d'administration. Selon lui, un président qui aurait un « rôle institutionnel » trop « fort » risque de déresponsabiliser les enseignants dans leurs implications quotidiennes au sein de la vie universitaire (Dewey 1915b, 113)

²³¹ En 1916, John Dewey s'implique fortement dans la création du « Committee on University Ethics » de l'*American Association of University Professors* dans le but de parvenir à former un « code d'éthique universitaire », sous-ensemble de « l'élaboration de normes professionnelles » souhaité en 1915 (Dewey 1915d, 103). Cette sorte de code éthique est pensé comme une « méthode », c'est-à-dire « un ensemble de traditions et de principes directeurs qui soient construits comme le produit d'une expérience concrète, au lieu de son caractère purement académique. » (Dewey 1916a, 373). Cette idée semble alors prometteuse car il s'agirait ainsi d'écrire l'un des premiers codes déontologiques universitaires. Cependant, un an plus tard, le résultat nous semble assez technique et décevant (Dewey 1917b) et cela explique le caractère vague dans ses futurs écrits de « l'intégrité académique » (Dewey 1932d, 119), « des règles appropriées et strictes » et « des principes de la liberté d'enquête

plus, l'engagement des présidents successifs de la NSSR à protéger leurs étudiants et leurs enseignants contre l'antisémitisme, l'anticommunisme, le racisme, etc. (Rutkoff et Scott 1986, 225) sont pour lui des signes de vitalités. C'est d'ailleurs, sur l'invitation de deux enseignants de la NSSR que John Dewey acceptera de participer au procès de Trotsky (Dewey 1937a), au nom de cette « liberté académique » les autorisant à juger d'un regard propre ce dernier sans être aux ordres d'un quelconque parti politique.

De nombreux autres exemples pourraient attester de la recherche de la NSSR d'adopter un « contrôle » intelligent de ses acteurs pour maximiser, au bénéfice de tous, la liberté académique de chacun. La coopération entre pairs, la vigilance de chacun pour que rien n'entrave l'enquête scientifique, des départements plus petits²³², l'organisation de structures d'arbitrage, de charte commune de déontologie ne sont que quelques-uns des moyens contextuels qui seront déployés au cours de l'histoire de la NSSR pour renforcer cette « liberté académique »²³³. Ils montrent la préoccupation de cette université de faire du pluralisme dans sa défense ou dans sa promotion une valeur universitaire forte pour eux.

C. Le pluralisme de la *New School*, un argument épistémique pour la démocratie ?

On l'aura compris, le projet politico-éducatif de John Dewey place l'université au cœur de la société plutôt qu'il l'isole. Aussi *l'open-mindedness* promue par ce projet devient une vertu attendue de la part de tous les universitaires car c'est en partie grâce à elle que pourra être appréhendée l'importance d'habiter un monde pluriel et divers. Si, sur le plan éthique, nous sommes facilement convaincus du bienfondé de cette valeur pour les universitaires, nous sommes néanmoins en droit de nous demander quel est son intérêt pour le reste de la société. La question peut surprendre, mais elle soulève un véritable problème dans la relation qu'entretient l'université à la société. Quel besoin la société a-

et d'expression » (Dewey 1932d, 122). Pour conclure, il faut saluer le travail de l'AAUP en 1915 pour sa déclaration de principe (Dewey et The American Association of University Professors 1915) qui fait de la liberté académique un élément fort et novateur de l'éthique universitaire, mais regretter son peu d'attention et d'outils théoriques pour penser le processus d'application concret de ces principes.

²³² Sur la question de l'articulation des facultés ou départements avec l'organisation centrale de l'université, on peut se reporter à un texte de John Dewey écrit en 1915 où sont discutés les questions d'autonomie des facultés mais également du « contrôle » du « board » central de l'université sur des points précis de la vie universitaire (Dewey, 1915b).

²³³ On peut également penser aux attaques que Hannah Arendt subira en 1961 après la publication dans le *New-Yorker* magazine de ce qui deviendra par la suite son célèbre ouvrage *Eichman à Jérusalem*. Malgré la controverse publique violente, les multiples pressions et le désaccord de plusieurs enseignants de l'université elle-même, la NSSR protégera la liberté académique de Hannah Arendt de toutes les critiques et lui proposera même un poste de professeur titulaire en 1967.

t-elle d'une université démocratique et ouverte sur le monde ? Ne devrait-elle pas être davantage préoccupée de produire des nouvelles connaissances et de former de nouveaux scientifiques ? On voit ici que, pour promouvoir son projet, John Dewey doit non seulement en défendre le bienfondé moral mais également la pertinence épistémique. D'où la question de ces dernières pages de la section : comment « l'ouverture d'esprit » prônée par John Dewey peut-elle se justifier en termes d'efficacité au regard d'une société en pleine évolution telle qu'on la connaît au XX^{ème} siècle à New-York ?

Pour répondre à ce problème, il faut le resituer au sein des théories de la démocratie qui, depuis quelques décennies (Brennan 2016; Landemore 2017; E. Anderson 2006; Festenstein 2018; Achen et Bartels 2016), ont réouvert de façon analytique un vieux chantier de la philosophie politique : sur quels arguments peut-on s'appuyer pour dire que la démocratie est un système d'organisation politique meilleur qu'un autre ? Si sur le plan éthique, les théories de la démocratie semblent avoir gagné la bataille, le problème est plus complexe sur le plan épistémique. En effet, quels arguments permettent de soutenir que la démocratie permet de prendre de meilleures décisions, de façon plus efficace et plus performante, qu'un régime autoritaire, néo-libéral ou bien technocratique ? Sans évidemment prétendre résoudre ici définitivement ce débat, il nous semble que la philosophie pragmatiste de notre auteur a ici un argument intéressant pour répondre à cette question, et que la NSSR illustre bien cet argument.

Précisons à grand trait le problème : la démocratie sur le plan épistémique, fait le pari que tout le monde a, au moins, le même potentiel nécessaire pour prendre part aux décisions et que son apport, même le plus minime, est significativement valable et donc nécessite de le prendre en compte, plutôt que de limiter la sphère des prises de décisions à quelque-uns (quel que soit les procédures délibératives ou décisionnelles). Pour rendre crédible cette idée, les théories de la démocratie s'appuient sur les promesses épistémiques de l'éducation : grâce à cette dernière, le potentiel épistémique de chacun pourra s'éclorre, c'est-à-dire que les personnes instruites prendront, ensemble, de meilleures décisions les concernant. Ainsi, le « pouvoir du peuple » deviendra « éclairé », « sage » et *in fine* plus souhaitable pour tous²³⁴. Bien que nous ne puissions revenir ici sur les contre-arguments qui, depuis John Dewey, ont été formulés sur ce délicat problème,

²³⁴ On notera que Condorcet se penche déjà sur ce problème à son époque pour défendre « logiquement » l'extension de la participation citoyenne dans la prise de décision collective, notamment lors des élections ou des jugements des tribunaux (Condorcet 1785).

demandons-nous comment le projet politico-pédagogique de John Dewey, avec l'importance mise sur *l'open-mindedness* tente d'y répondre ?

Pour ce faire, il faut revenir sur ce qui distingue l'Allemagne des Etats-Unis pour John Dewey. Cette question apparaît déjà en 1916, où notre auteur essaye un peu maladroitement de saisir ce qu'il formulera plus tard plus nettement comme une « attitude ». Mais en 1916, ce qui différencie les citoyens de ces deux pays est « an idea embodied », « corresponding virtue, some general trait of character, », « the habit of trained » « national trait of moral and intellectual excellence », « un esprit animateur et un mouvement interne de direction dans l'ensemble qui génère au moins de la vitalité et de la promesse, et qui fournit une certaine intensité de cohérence réelle. » etc... (Dewey 1916b, 400–402). Il faudra attendre 1938 pour identifier cela comme une attitude scientifique. Celle-ci est celle des personnes qui agissent intelligemment (Dewey 1938i, 272) quel que soit leur nationalité, leur discipline, leurs objets d'étude ou encore leurs protocoles. Cette attitude est celle qui articule la méthode de l'enquête, la coopération, la tolérance et l'ouverture d'esprit. Il est clair ici que la science est ici l'autre nom de la démocratie comme l'intelligence est l'autre nom de la méthode pour John Dewey. Par exemple :

Bref, l'attitude scientifique telle qu'elle est conçue ici est une qualité qui se manifeste dans tous les domaines de la vie. Qu'est-ce que c'est, alors ? Du côté négatif, c'est l'absence de contrôle par la routine, les préjugés, le dogme, la tradition non examinée, l'intérêt personnel pur et simple. Positivement, c'est la volonté d'enquêter, d'examiner, de discriminer, de ne tirer des conclusions que sur la base de preuves après s'être donné la peine de rassembler toutes les preuves disponibles (Dewey 1938i, 273).

De plus, il est clair que pour notre auteur cette attitude, extrêmement générale, est en lutte avec une autre attitude, tout aussi générale mais anti-scientifique où ont autorité les dogmes, les prémisses non-vérifiées, les raisonnements sans considérations pour leurs implications sociales, les démarches sans méthodes, etc. Par conséquent, pour John Dewey, est scientifique une attitude, c'est-à-dire ce qui est à la fois une méthode, celle de l'enquête, et une conviction en cette méthode (qui s'acquière par la pratique). Elle peut donc s'appliquer dans tous les domaines de la vie et par n'importe qui (Dewey 1938i, 273). De plus, il écrira plus tard, en 1939, que c'est cette attitude qui cherche à éviter la confrontation brutale, autoritaire et conflictuelle qui mène irrémédiablement à des guerres qui nuisent à tous par leur bêtise (Dewey 1939e, 274). En effet, l'attitude scientifique nécessite pour notre auteur d'avoir conscience et d'être responsable des implications sociales de ses pratiques, dont celles propres à la recherche (qu'une surspécialisation

universitaire rend plus difficile (Dewey 1938i, 278)). Il faut donc, selon lui, une éducation qui rende les individus conscients de ces responsabilités, à la fois au moyen d'une méthode d'enquête et d'une conviction que cela est possible et souhaitable pour eux, et que chacun puisse l'appliquer au quotidien :

L'attitude et la méthode scientifiques sont au fond la méthode de l'intelligence libre et efficace. Les sciences spéciales révèlent ce qu'est cette méthode, ce qu'elle signifie et ce dont elle est capable. Il n'est ni faisable ni souhaitable que tous les êtres humains deviennent des praticiens d'une science particulière. Mais il est intensément souhaitable, et sous certaines conditions réalisables, que tous les êtres humains deviennent scientifiques dans leurs attitudes, c'est-à-dire vraiment intelligents dans leurs manières de penser et d'agir. C'est faisable parce que toutes les personnes normales ont les germes potentiels qui rendent ce résultat possible. C'est souhaitable parce que cette attitude constitue la seule alternative ultime aux préjugés, le dogme, l'autorité et la force coercitive exercés au nom de certaines personnes d'intérêt particulier (Dewey 1938i, 279–80).

On comprend ici que cette conviction en l'éducabilité doit se transmettre à tous les niveaux de l'éducation, mais particulièrement à l'université (et pas seulement à ceux qui intégreront la recherche) car la diversité des champs d'études universitaires est un terrain propice pour montrer la diversité et l'étendue des applications de cette attitude scientifique. Pour cela, il faut, selon John Dewey, faire de l'université une organisation souple, ouverte au plus grand nombre de personnes différentes²³⁵, pour les sensibiliser aux idées suivantes : 1/ ils peuvent participer à la résolution collective des problèmes (la croissance éducative devient de cette façon une « fin-en-vue inclusive ») ; 2/ leurs différences est un atout car ils peuvent ainsi apporter des éléments nouveaux ou inédits aux réflexions communes ; 3/ si leur diversité est un atout épistémique (permettant une meilleure résolution des problèmes) ils doivent alors défendre et promouvoir les structures préservant et favorisant cette diversité.

Par conséquent, pour revenir au problème de l'argument épistémique de la démocratie, on peut dire que l'université, en défendant une attitude à la fois démocratique et scientifique, promeut une conception pluraliste d'elle-même et qui se pense *in fine* au service de la démocratie. L'université, et par répercussion tout le système institutionnel d'une société, dote ainsi la démocratie d'un pouvoir d'influence culturelle et de promotion conséquent que n'ont pas les autres régimes politiques. Sous une monarchie par exemple, l'université ne sera ouverte qu'à certains individus et ne pourra donc convaincre les autres de l'importance et du bienfondé des valeurs monarchiques de son régime. Cette

²³⁵ On se rappellera ici que dès sa création, la NSSR ne demande pas de diplômes préalables aux étudiants pour l'inscription aux cours, ce qui a pour effet d'élargir l'accès à ces derniers.

monarchie n'aura donc pas le même pouvoir d'influence et aura plus de difficultés de convaincre autrui de sa valeur, et donc de s'imposer épistémiquement face à d'autres régimes. A l'inverse, la démocratie, au moyen d'une éducation défendant l'attitude démocratique, (dont l'ouverture d'esprit indispensable à la promotion du pluralisme) crée une conviction en l'efficacité de la démocratie de façon plus efficace et plus étendue que les autres régimes²³⁶.

Comment alors rendre crédible cette « foi » dans le pluralisme par l'université ? Comment cette dernière doit s'organiser pour rendre compte de cette conviction ? A ces questions, John Dewey répond par la promotion d'une organisation permettant un « contrôle » souple de l'éducation à un niveau national : « nous avons besoin d'une politique constructive plus réfléchie en ce qui a trait à l'éducation du public et aux fonctions et responsabilités qui incombent en rapport avec notre vie nationale » (Dewey 1916d, 405). Ce contrôle ne doit être ni un laisser-faire à courte vue, ni une structure bureaucratique.

La critique de la bureaucratie est sur ce point intéressante, car en 1916, elle apparaît dans plusieurs textes : « Le danger serait un grand nombre de machines pour le bien des machines, et la multiplication de la bureaucratie et de l'uniformité mécanique. » (1916c, 405). Ou encore « le développement de la bureaucratie, une uniformité mécanique et une supervision abrutissante par en haut » (1916b, 208–9). Or, ces textes traitent tous de l'émergence de l'intelligence au sein d'une organisation. On comprend donc que pour John Dewey, la bureaucratie est un type de « contrôle » à éviter pour l'université car elle empêche l'émergence de nouvelles idées scientifiques en brisant le volontariat, l'enthousiasme et l'innovation (qualité indispensable pour la résolution des problèmes (1916c, 410)). Elle organise le multiple mais sans le promouvoir, sans lui donner la possibilité de croître car elle ne le pense pas comme une richesse ou un atout. Elle ne peut donc être une méthode institutionnelle pour un système universitaire qui cherche à la fois l'émergence de l'intelligence et l'intelligence de l'émergence. A l'inverse, John Dewey propose dès 1915, dans *Faculty Share in University Control* « de donner au corps

²³⁶ On peut ainsi, en suivant l'argument, définir pragmatiquement le populisme comme l'échec des régimes technocratiques ou aristocratiques (au sens où les décisions politiques sont prises par une minorité) à convaincre la population générale de sa légitimité. Or, la contestation de sa légitimité n'est pas qu'une défaite sur le plan des arguments éthiques, mais elle est également une faiblesse épistémique. C'est pourquoi, on peut avec John Dewey et contre Walter Lippmann, critiquer les régimes technocratiques sur le plan épistémique : ces derniers, en se privant d'une éducation démocratique, n'égalent pas le pouvoir d'influence et de partage « populaire » de la démocratie sur sa propre légitimité.

enseignant des universités une plus grande part dans le contrôle des politiques universitaires » (1915b, 109) pour que soient à la fois davantage travaillées les questions relatives aux implications sociales et politiques de l'université et la construction collective des « intérêts administratifs de nos institutions supérieures » (p.116) à partir d'une prise en considération plus large du pluralisme des positions pédagogiques ou politiques de chacun. Aussi, cette approche était particulièrement vivace à la NSSR.

De plus, Judith Friedlander rappelle dans son ouvrage à quel point Johnson Alvin a construit *l'University in Exile* par conviction et que le pluralisme des chercheurs européens avec les chercheurs américains serait enrichissant pour tous (Friedlander 2019). C'est cette même conviction qui a poussé les acteurs de la NSSR à rejeter les absolutismes de toute sorte tout au long de son histoire, sur le plan intellectuel, social ou culturel. La défense du pluralisme de John Dewey le poussant à concevoir un cosmopolitisme américain, où l'identité américaine serait le creuset d'une multitude de cultures sans que l'une assimile l'autre a également influencé Johnson Alvin dans l'ouverture la plus grande possible de la NSSR aux étudiants quel que soit leurs cultures ou origines (Bessner 2012, 102–6). Enfin, la conviction dans la nécessité de la diversité pour la vie démocratique fut également forte à la NSSR (Katznelson 2009, 408) et ces acteurs avaient véritablement le sentiment de jouer un rôle fort dans la promotion de la « jeune » démocratie américaine à la fois au sein de leurs universités et dans leur monde alors en guerre.

Ainsi, même s'il est évidemment difficile de « prouver » l'importance de « *l'open-mindedness* » à la NSSR par une collection de faits ou de choix des acteurs, il nous semble qu'au minimum, sa présence comme valeur au sein de cette organisation universitaire apparaît clairement à la fois dans la conception d'une société démocratique de ses fondateurs (Bick 2013, 181). Mais également de nos jours, sur le site internet de cette université aux différentes rubriques décrivant l'identité de la structure, l'organisation des formations ou les actualités de la recherche, on peut voir que l'implication sociale, l'interdisciplinarité, la curiosité culturelle, l'importance du dialogue, etc. sont autant d'indices de cette défense et promotion du pluralisme pour ses conséquences sociales et politiques.

Conclusion

Pour conclure, reprenons notre questionnement initial : *comment le projet politico-éducatif de John Dewey a-t-il permis, concrètement, de rendre compte de cette recherche d'open-mindedness et de la placer au cœur même d'un projet d'université ?*

Face à ce problème, nous avons tenté d'expliquer en quoi « l'ouverture d'esprit » prônée par John Dewey dans ses écrits théoriques autant que lors de ses interventions publiques n'est qu'une des nombreuses expressions du mouvement progressiste de cette époque qui donna naissance à la NSSR en 1919. Dans ce premier moment, nous aurions pu davantage montrer comment John Dewey influença cette université nouvelle, depuis sa création (où l'on se le dispute féroce­ment entre la NSSR et l'université de Columbia (Dewey 1919a; 1919b)) jusqu'à sa mort (où l'on célèbre à la NSSR ses 80 ans et ses 90 ans avec les plus grands honneurs (Dewey 1939a; 1949a)). Mais il nous a semblé plus important de chercher au-delà de l'affiliation de principe reconnue à John Dewey, comment la NSSR peut nous aider à penser deux problèmes que posent la promotion de *l'open-mindedness* démocratique. Ces derniers nous ont alors permis de montrer comment l'hospitalité et la liberté académique incarnent, au sein d'une organisation universitaire, chacun à leur façon et avec leurs difficultés, la promotion de l'ouverture d'esprit. Face à ces deux problèmes, il nous semble que la NSSR a, dans son histoire, fait des choix qui, en général, ont suivi cette conviction démocratique.

Qu'il s'agisse d'accueillir des enseignants fuyant la guerre ou penser une organisation universitaire donnant une grande indépendance à chaque département, la NSSR peut, à bien des égards, être considérée comme l'une des réalisations démocratiques et universitaires les plus convaincantes des États-Unis au XX^{ème} siècle. Par ses choix, ses activités et ses valeurs, cette université est pensée, par John Dewey comme par ses acteurs, comme une institution au service de la démocratie. C'est pourquoi, dans le dernier temps de notre réflexion, nous avons essayé de montrer en quoi précisément la NSSR peut être vue comme la réalisation d'un argument épistémique en faveur de la démocratie. Ainsi, la défense et la promotion du pluralisme au sein du projet politico-pédagogique de John Dewey permet de justifier l'intérêt que les sociétés démocratiques ont à se doter d'université « *open-mindedness* » pour leurs propres valeurs démocratiques face à d'autres modèles d'organisation plus autoritaires ou moins solidaires.

Chapitre 5. Oublis et conflits. Les critiques faites aux expérimentations progressistes.

Nous avons vu dans le chapitre précédent les différentes expérimentations menées à l'époque de John Dewey, soit celles réalisées par lui-même, soit celles menées en son nom, soit encore celles qui se revendiquent de sa pensée et de son projet politico-éducatif. S'il est tout à fait légitime de s'enthousiasmer pour ces réalisations universitaires, il convient cependant, dans un souci d'objectivité, d'en exposer également les critiques.

Pour ce faire, l'analyse que nous développons ici trouve son originalité en cherchant à tenir une voie médiane entre l'ensemble des critiques faites à « l'éducation progressiste » en général et celles qui se focalisent sur des aspects précis de différentes universités. En effet, en tant que mouvement éducatif dépassant les frontières des Etats-Unis, l'éducation progressiste fut la cible de nombreuses critiques en son temps et de nos jours (Alix 2017). Ces critiques se recoupent bien souvent et prennent pour objets les expérimentations que nous venons d'étudier, sans que cela soit systématique. Aussi, pour rendre compte de cet écart et du contenu de ces critiques, nous faisons l'hypothèse que l'on peut les rassembler en deux lignes argumentatives différentes mais qui se renforcent mutuellement.

La première ligne de ces critiques est l'idée que le projet d'université pragmatiste se construit en « oubliant » de penser et d'intégrer certaines populations discriminées. Ces critiques peuvent aller du constat que John Dewey semble, par endroit, manquer d'intérêts pour ces populations, jusqu'à l'accusation plus radicale d'une discrimination volontaire et assumée de notre auteur à l'encontre de ces dernières. Les personnes issues des classes les plus populaires, les femmes et les personnes racialisées interrogent ainsi la pertinence du projet deweyen et il nous faut rendre compte de ce premier lot de critiques. Nous les étudierons donc à la fois dans leur manifestation historique au XX^{ème} siècle, mais également en vue des questions qu'elles ouvrent pour notre époque.

Le second registre des critiques faites à l'éducation progressiste peut se formuler de cette façon : John Dewey et les pédagogues progressistes américains de son époque ont construit une éducation qui, en évitant systématiquement le conflit en son sein, a rendu les citoyens ainsi éduqués incapables de s'investir politiquement par la suite en tant que citoyens. Refuser le conflit au sein de la pédagogie progressiste aurait pour conséquence de séparer artificiellement le politique de l'éducatif et de priver les citoyens de cet apprentissage indispensable à l'engagement politique. Par conséquent, cette critique,

également formulée à l'époque de John Dewey et de nos jours, interroge profondément le projet politico-éducatif que nous étudions. Malgré des horizons théoriques ou politiques très différents, ceux qui émettent cette critique nous obligent à rendre compte de la cohérence politique et éducative de la pensée de John Dewey. Il est donc indispensable d'y consacrer le second temps de ce chapitre.

De plus, ces deux lignes de critiques s'entrecroisent, car il s'agit dans les deux cas de se demander si le projet politico-éducatif de John Dewey est capable de prendre en considération les différences, les désaccords, et toute l'altérité culturelle, sociologique et politique qu'une société complexe et moderne fait nécessairement émerger. Ne pas répondre à ces deux lignes de critiques, c'est condamner John Dewey à rejoindre les penseurs utopistes qui séparent le politique de l'éducatif, et par conséquent, leur projet de la réalité de leur temps²³⁷. En ce sens, avoir un projet politico-éducatif conséquent, sur le plan éducatif et politique, demande de rendre compte de cette complexité, et ce n'est qu'à ce prix que les réflexions de John Dewey sur l'université pourront avoir un intérêt pour penser l'université à notre époque.

Ainsi, nous nous demanderons dans ce chapitre comment se construisent ces deux lignes de critique et comment la conception démocratique de l'université selon John Dewey répond-elle à ces dernières ? Il s'agit de s'emparer des critiques les plus fortes pour évaluer leur pertinence à la fois au regard de l'idéal prôné par John Dewey et au regard des expérimentations universitaires menées en son nom. Et ce, sans faire pour autant l'apologie de notre auteur, mais plutôt pour rassembler le matériel critique qui nous permettra, dans un troisième moment, d'évaluer les progrès à faire par la suite pour actualiser son projet politico-éducatif.

²³⁷ Par exemple, une lecture (peut-être superficielle) de l'œuvre de Rousseau révèle un projet politico-éducatif assez fragile car, premièrement, le « contenu politique » pensé dans *Le Contrat Social* semble peu interagir avec « le contenu éducatif » de *l'Emile ou de l'éducation*. Et, deuxièmement, rien, dans ce dernier ouvrage, ne semble nous permettre de penser que Rousseau prend en compte la complexité sociale, genrée ou raciale de la population de son époque. De la même manière, il semble possible d'évaluer le projet politico-éducatif de tous les pédagogues ou les penseurs politiques par ce critère de cohérence et conséquence entre le politique et l'éducatif.

2.5.1. Qui sont les oubliés de John Dewey ? Retour sur les critiques faites au projet politico-pédagogique pragmatiste.

Introduction

John Dewey est un homme blanc, hétérosexuel, cisgenre, aisé, éduqué, sans handicap, etc. Bref, il est doté de tous les privilèges qu'une analyse intersectionnelle pourrait nommer. Surtout, et c'est peut-être le comble pour un philosophe, il a le privilège d'être inconscient de ses privilèges (McIntosh 1989, 10–12; Dorlin 2005, 92). Ce dernier privilège fait donc paradoxalement de John Dewey un des philosophes occupant la place la moins « privilégiée » pour l'étude des privilèges que les luttes intersectionnelles dénoncent et combattent. Pourtant, ce philosophe s'engagea à son époque en faveur des ouvriers en grève, mais aussi dans la lutte pour le droit de vote des femmes, et s'indigna du racisme toute sa vie. Cependant, si sa production importante au sein des théories politiques et éducatives des années 1890 à 1950 aux Etats-Unis fait de lui un penseur de premier ordre pour critiquer le capitalisme, l'autoritarisme, l'individualisme forcené ou encore le fascisme, force est de constater que ses écrits sur l'éducation subissent des critiques conséquentes sur les dominations de classe, de sexe et de race²³⁸. En un mot, John Dewey aurait-il oublié de prendre en compte dans son projet les classes populaires, les femmes et les populations racisées ?

Cette première ligne de critique mérite notre attention car, au regard de la conception de la démocratie développée dans les trois premiers chapitres de cette thèse, une université véritablement pragmatiste ne peut écarter certains individus sans renier son ambition démocratique. C'est ainsi l'ensemble du mouvement de l'éducation progressiste qui est questionné et dont l'université, comme « dernier » niveau de l'éducation, ne peut se tenir à l'écart. Si le « modèle » de l'université pragmatiste défendu n'est pas capable de prendre en

²³⁸ Le choix de ces trois types de dominations relève d'une perspective intersectionnelle qui nous semble centrale ici pour comprendre et rendre de nouveau pertinente la pensée de John Dewey sur l'université pour notre actualité. Nous suivons donc les traces de Angela Davis (1983), Elizabeth Spelman (1990), Margaret Andersen et Patricia Hill Collins (2012) et Kimberlé Williams Crenshaw (2005, p.51-82) dans cette étude pour adopter une conception de la domination qui n'est pas simplement une addition des oppressions ou une réduction de celles-ci à une seule, mais qui, au contraire, est sensible aux différences des oppressions et à leurs croisements souterrains, leurs transversalités structurelles et leurs renforcements simultanés. Aussi, si dans cette première partie de ce chapitre, nous nous concentrons sur seulement trois dimensions de cette intersectionnalité, il ne s'agit évidemment pas d'oublier le cisexisme, le validisme, le nationalisme, l'âgisme, ou encore le carnisme. De même, il ne s'agit pas non plus de ne pas penser ses trois formes de dominations de façon séparée. Au contraire, nous espérons que cette présentation tripartite appuyée par l'exigence intersectionnelle permette de faire ressortir ce qui est commun à ces diverses formes de domination et de montrer les problèmes qui se croisent au sein de la philosophie de l'éducation de John Dewey.

compte la complexité sociologique des différentes revendications de justice, alors elle ne peut tout simplement pas être attractive pour tous. Constat logique qui diminue sa désirabilité à la fois pour l'époque de John Dewey et pour la nôtre.

Aussi, pour répondre le plus exhaustivement possible à ce problème, nous nous proposons d'exposer les arguments et contre-arguments les plus significatifs que les différentes critiques ont déployés à partir de l'étude de la vie et de l'œuvre philosophique de John Dewey au sujet des dominations de classe, de race et de genre. Bien que ces dernières ne soient qu'esquissées au niveau de la globalité de la pensée de John Dewey, nous cherchons à centrer notre analyse sur la question universitaire plus précisément. Cette ligne argumentative laisse donc volontairement de côté un certain nombre de débats. De plus, notre thèse est un travail d'histoire des idées dont la valeur épistémique ne réside ni dans les conditions de scientificité d'un travail historique ni dans les prétentions d'un réquisitoire moral.

Notre plan d'étude suivra donc, tour à tour, les critiques et contre-arguments liés à chacune de ses dominations. Celles, portant sur le classisme, le racisme ou le sexisme se réfèrent à des littératures différentes dont nous tenterons de rendre compte de façon synthétique. Enfin, à chacun de ces temps de l'analyse, les quelques éléments biographiques déployés permettront davantage d'illustrer les positions de notre auteur que de fournir de véritables arguments. Nous les avons néanmoins conservés pour une plus grande clarté de l'exposition.

A. Le projet progressiste oublie-t-il les classes populaires ? La critique du classisme.

Le projet d'université pragmatiste de John Dewey est-il favorable et ouvert à tous les individus, quelle que soit leur classe sociale ? Eut-il durant sa vie conscience des dominations de classe et a-t-il contribué à lutter contre celles-ci ? A ces questions, sa biographie semble répondre positivement²³⁹. De plus, sans rappeler exhaustivement sa pensée politique, on peut peut-être plus simplement noter que, par exemple, les dernières pages de *Liberalism and Social Action* (Dewey 1935f, 56–65) sont particulièrement claires en affirmant que le capitalisme est une organisation sociale générale qui enferme

²³⁹ Bien que John Dewey, ou ses proches, soient assez éloignés du milieu ouvrier ou des classes populaires, les relations que notre auteur se fit par la fréquentation de la *Hull House* (administrée par Jane Addams) où se rencontraient des travailleurs sociaux (Florence Molthrop Kelley, Ellen Gates Starr), des ouvrières en grève (le Jane club de 1891 à 1894), des féministes (Frances Perkins, Mary H. Wilmarth) lui ont permis d'être en contact avec des personnes se sentant déclassées ou luttant contre ce genre de dominations.

une partie de la population dans la misère sans qu'aucune responsabilité ne puisse être rejetée sur ces personnes.

Cette position s'explique par l'idée que, en théorie comme en pratique, le conflit de classe, compris comme l'opposition violente de deux partis antagonistes, occupe l'esprit du jeune John Dewey de façon insistante. Bien que sensible aux théories anarchistes (Maroupas 2012, 227–38), il n'a jamais conclu que la résolution de ce conflit de classe devait nécessairement se résoudre dans la violence. Au contraire, notre auteur voit dans cet antagonisme entre le patronat aisé et les ouvriers pauvres un échec de la démocratie qui vient détruire socialement et politiquement les efforts menés par ses amis libéraux modérés, notamment ceux de la *Hull House* (Point 2018c, 70). Nous y reviendrons au second temps de ce chapitre. Cependant, ces éléments ne suffisent pas à justifier l'idée selon laquelle la philosophie de l'éducation de John Dewey échapperait à toute domination de classe. En effet, on peut objecter que l'orientation culturelle que ce dernier donne à sa philosophie de l'éducation favorise sociologiquement les enfants de classe moyenne et aisée au détriment des enfants de classe populaire, avant même que ces derniers ne puissent rentrer à l'université. Étudions cette objection, puis les deux contre-arguments reposant sur la perspective émancipatrice de son époque.

L'argument sociologique est le suivant : en tant que réformiste progressif et démocrate américain, John Dewey a involontairement contribué au phénomène de « *cultural bifurcation* » (Levine 2010, 95) qui a scindé la culture américaine entre une culture légitime élitiste fabriquée par les écoles progressistes et une culture populaire délégitimée par l'école de laquelle les progressistes cherchaient à se démarquer. La classe sociale moyenne prospère et en quête d'une meilleure situation sociale (matérielle et symbolique) a vu dans les écoles et les universités progressistes le moyen de cette ascension sociale pour ses enfants et a abandonné les établissements traditionnels (ceux-ci devenant alors de plus en plus populaires). Ainsi, notre auteur aurait construit une philosophie de l'éducation sur mesure pour les enfants de sa propre classe sociale. Selon Sébastien-Akira Alix (2017, 209–10; 2018), cette idée s'illustre dans le propos suivant de John Dewey : « Ce que le meilleur et le plus sage des parents veut pour son propre enfant, c'est ce que la communauté doit vouloir pour tous ses enfants » (1899b, 5). De plus, « [i]l est démontré qu'il est possible pour les enfants de mener la même vie naturelle à l'école que dans les bons foyers en dehors des heures de classe » (Dewey J. et E. Dewey 1915, 235). Par conséquent,

John Dewey aurait privilégié les enfants de moyenne et bonne famille par sa philosophie de l'éducation et la culture qu'elle prône, en méprisant la culture des classes populaires.

Toutefois, cet argument d'origine sociologique contredit nettement les intentions politiques de John Dewey sur les finalités démocratiques de sa philosophie de l'éducation. Premièrement, pour lui, il est très clair que la division entre classes au sein d'une société, qu'il s'agisse d'une division économique, sociale, culturelle ou politique, est un obstacle à l'idéal démocratique (Dewey 1916b, 143-275-322; 1901, 309). A aucun moment on ne trouvera chez lui la valorisation d'un intérêt lié à une seule classe sociale, que ce soit pour mener une enquête (Dewey 1939b, 167; 1927c, 364) ou pour répondre aux défis sociaux de demain (Dewey 1897a, 72-73). Deuxièmement, en 1935, lors de son discours fait à une émission de radio new-yorkaise, il s'en prend violemment aux classes dirigeantes du pays qui auraient empêché l'éducation de produire un idéal politique commun à partir des pluralités des élèves dont la démocratie a besoin (Dewey 1935k, 159-60). Ces deux premiers arguments s'articulent à l'idée que penser la société à partir d'une « grille de lecture » sociologique où les distinctions sont fixes et statiques empêche de penser les évolutions sociales au-delà de l'affirmation ou de la négation des conflits qui agitent la société :

La vie institutionnelle de l'humanité est marquée par la désorganisation. Ce désordre est souvent masqué car il prend l'aspect d'une division statique en classes, et cette séparation statique est acceptée comme l'essence même de l'ordre à condition qu'elle soit si bien établie et si bien acceptée qu'elle n'entraîne pas de conflit ouvert (Dewey 1934e, 57).

A partir de ce constat, le rôle de l'école est une défense et promotion du pluralisme que ni les frais de scolarité, ni la culture académique ne devraient empêcher. Et pour ce faire, les enseignants des études primaires, secondaires et supérieures doivent également, selon John Dewey, adopter vigoureusement une posture de combat envers les classes dirigeantes qui nuisent à ce pluralisme : « S'allier avec leurs amis contre leur ennemi commun, la classe privilégiée, et dans l'alliance développer le caractère, les compétences et l'intelligence nécessaires pour faire d'un ordre social démocratique un fait » (1935c, 161). Ainsi, on comprendra que l'argument sociologique inférant à John Dewey un racisme de classe par sa philosophie de l'éducation est circonscrit par deux contre-arguments. Le premier est l'intention démocratique de cet auteur qui interdit toute préférence de classe²⁴⁰

²⁴⁰« Je m'oppose catégoriquement à l'idée de donner le pouvoir de la prédestination sociale, par le biais d'une formation commerciale étroite, à tout groupe d'hommes faillibles, aussi bien intentionnés qu'ils puissent être. [...] Le type d'enseignement professionnel qui m'intéresse n'est pas celui qui "adaptera" les travailleurs au régime industriel existant ; je ne suis pas suffisamment amoureux du régime pour cela. Il me semble que l'affaire de tous est de résister à tout mouvement dans cette direction et de s'efforcer d'obtenir une sorte de formation

et le deuxième est qu'il n'ignorait pas l'existence des classes sociales ni les mécanismes de reproduction culturelle de celles-ci, car il construit sa philosophie de l'éducation de manière à limiter, voire éradiquer, la portée de ces « *class bias* » :

Une démocratie est plus qu'une forme de gouvernement, c'est avant tout un mode de vie associé, une expérience commune communiquée. L'extension dans l'espace du nombre d'individus qui participent à un intérêt de sorte que chacun doive référer son action à celle des autres, et considérer l'action des autres pour donner un sens et une direction aux siens, est équivalente au déracinement des obstacles de classe, race et territoire national qui empêchent les hommes de comprendre le plein intérêt de leurs activités (Dewey 1916b, 93).

Donc, si cette théorie sociologique peut effectivement nous mener à être plus attentifs à nos pratiques pédagogiques et à leurs potentiels effets sociologiques discriminants, elle ne peut invalider l'intention égalitaire de l'université pragmatiste telle que l'imagine John Dewey. En effet, il est clair pour notre auteur qu'au sein de l'université devraient se rencontrer les étudiants les plus défavorisés et les plus favorisés pour que leur ouverture d'esprit sociale et politique s'accroisse :

Parlons franchement, beaucoup de choses ont été faites pour nos jeunes de la classe la plus favorisée, et on n'attend pas grand-chose en retour ; rien pour encourager leur ouverture d'esprit. Politiquement, ce sont des enfants gâtés. A l'inverse les jeunes les moins favorisés sont tellement préoccupés par les exigences pratiques du moment et par la détente de moments de soulagement clairsemés, que l'État est pour eux aussi une entité éloignée et pâle (Dewey 1916h, 187).

C'est pourquoi on pourra aisément revenir au cas du *Black Mountain College* ou de la *New School for Social Research* pour rendre compte de cet objectif démocratique de mixité sociale.

B. Un projet qui écarte les populations racialisées ? La critique du racisme.

Était-il possible, à l'époque de John Dewey, d'imaginer une université pragmatiste, sans prendre en compte les ravages du racisme au sein de la société américaine ? John Dewey a-t-il été un intellectuel aveugle au racisme qui gangrénait (et qui gangrène encore) son pays ?

C'est ce que semblent lui reprocher certains historiens. Pour n'en citer que deux ; Paul Taylor avance que John Dewey aurait été victime de « *color-blindness* », c'est-à-dire que son appartenance à la race blanche l'aurait empêché de prendre conscience des effets sociaux de la race et des injustices qui en découlent dans les discussions et gestes quotidiens (P. Taylor 2004,

professionnelle qui modifiera d'abord le système industriel existant, et finalement le transformera » John Dewey cité dans (Livingston 2001, 113–14).

227–43). Ensuite, Frank Margonis reproche à John Dewey d'omettre de sa critique de Théodore Roosevelt son racisme avéré (Sullivan et Tuana 2007, 174). Pour lui, le silence de John Dewey sur les injustices de ce président quant aux populations afro-américaines sont des « silences structurés caractéristiques de l'épistémologie de l'ignorance ». John Dewey aurait, plus ou moins volontairement et consciemment, évité, négligé, passé sous silence la question raciale, considérant que ne pas en parler était une stratégie suffisante pour résoudre ce problème (Alix 2019, 123). Un exemple de cet effet de « color-blindness » que révèle l'épistémologie de l'ignorance est cette lecture de la conquête de l'Ouest que notre auteur fait, par exemple en 1937 dans son écrit *Freedom*, où à aucun moment les Européens n'apparaissent comme des conquérants, étant plutôt décrits comme des explorateurs chargés de la promesse du rêve américain (Dewey 1937e, 249–51; 1923b, 151–55; West 1989, 92–93). Ce rêve est pour John Dewey une idée qu'il traduit ainsi : « Elle a laissé son empreinte durable dans l'idée typiquement américaine de la liberté d'opportunité pour tous, sans être gênée par des différences de statut, de naissance et d'antécédents familiaux, et au final, de race et de sexe. » (1937, 249).

Une première réponse facile à ces deux arguments peut se développer en deux points. Premièrement, l'idéal démocratique selon John Dewey ne peut faire l'économie de la critique des préjugés racistes. Cela est explicitement exprimé dans sa fameuse adresse « *Creativ Democracy – The Task Before Us* » de 1939 :

La démocratie est un mode de vie qui repose sur une foi active dans les possibilités de la nature humaine. La conviction en l'homme ordinaire est un article familier du credo démocratique. Cette conviction est sans fondement et sans signification, si ce n'est qu'elle signifie la foi dans les potentialités de la nature humaine telle qu'elle se manifeste en tout être humain, sans distinction de race, de couleur, de sexe, de naissance et de famille, de richesse matérielle ou culturelle. [...] Dénoncer le nazisme pour intolérance, cruauté et incitation à la haine revient à favoriser l'insincérité si, dans nos relations personnelles avec autrui, nous sommes en présence de préjugés racistes, de couleur ou de classe (Dewey 1939b, 227).

Deuxièmement, John Dewey, bien qu'il refuse tout essentialisme culturel du communautarisme (Dewey 1916c, 205), n'a jamais nié le fait que les dominations ne sont pas identiques à tous les groupes dominés et qu'au contraire l'oppression raciste est d'une violence bien spécifique. Ce point est également exprimé clairement dans son « *Address to the National Association for the Advancement of Colored People* », en 1932 :

Il est clair que tous ces groupes qui souffrent, même s'ils ne souffrent pas exactement de la même façon, sont après tout fondamentalement les victimes des mêmes causes. [...] Sans aucun doute le groupe que vous représentez a-t-il souffert plus que tout autre, plus vivement, plus intensément. Vous êtes sans doute les premiers, dans l'ensemble, à perdre son emploi et le dernier à être embauché. Vous êtes très probablement les derniers à avoir une chance égale de participer à toutes les mesures de secours ou de travail public constructif, entreprises pour surmonter la dépression (Dewey 1932a, 225).

Par contre, là où une confusion est possible, c'est que pour John Dewey, la cause de ces souffrances est la même et justifie la nécessité d'une lutte commune par « la communauté d'intérêts entre les groupes défavorisés » (Ibid. p. 225). Cette cause unique est pour lui économique :

Fondamentalement, les désavantages, ou les inégalités - civiles, politiques et culturelles - du groupe de couleur, de chaque groupe défavorisé de ce pays, existent parce que nous vivons dans un ordre concurrentiel qui, parce qu'il est concurrentiel, possède pour monter l'homme contre l'homme, le frère contre le frère, le groupe contre le groupe (Dewey 1932a, 229).

Ainsi, si cette cause économique rend souhaitables pour tous l'objectif commun d'un nouvel « ordre économique et social coopératif » et la nécessité de reconstruire un Etat tolérant, libre et ouvert à tous (Dewey 1935d, 71-72), elle ne signifie pas que cette domination soit vécue de la même manière par tous. Cependant, pour aller plus loin dans notre étude et dépasser ses généralités politiques, il faut recentrer notre propos sur la question de l'université et sa philosophie de l'éducation à partir d'un nouvel argument de Frank Margonis. Il s'agit de dire que la conception de l'éducation par John Dewey n'implique que des enfants blancs de façon consciente ou inconsciente (Margonis 2009, 19). En effet, on trouvera en 1915, dans l'ouvrage *The Schools of To-Morrow*, deux jugements troublants de John Dewey et sa fille Evelyn Dewey. Dans le premier, les auteurs ne semblent pas voir les interdictions d'accès aux gens de couleur dans certaines écoles (comme celle de Fairhope dans l'Alabama, dirigée par Marietta Johnson), ce qui relativise leurs déclarations sur la bienvenue de tous les enfants²⁴¹ (J. Dewey et E. Dewey 1915, 225). Dans le deuxième, les Dewey s'enthousiasment devant une école fréquentée par des enfants afro-américains où l'enseignement est résolument axé vers la pratique manuelle, voire professionnelle :

L'école de M. Valentine est située dans le quartier pauvre et surpeuplé de la ville et ne compte que des élèves de couleur. Il ne s'agit pas d'une tentative de résoudre la "question raciale" ni d'une expérience qui ne convient qu'aux personnes de couleur. Il n'y a rien dans l'école qui ne soit pas tout à fait pratique dans aucun district où les enfants viennent de foyers avec des ressources limitées et un environnement pauvre. Un visiteur qui quitte cette école ne peut manquer de souhaiter que de telles entreprises puissent être lancées dans toutes nos grandes villes, en fait dans toute communauté où les gens ont besoin d'être sensibilisés à leurs besoins, y compris le fait que s'ils veulent contribuer aux meilleurs intérêts de la communauté, ils doivent apprendre comment gagner leur vie et comment utiliser leurs ressources pour eux-mêmes et leurs voisins pendant les loisirs et pendant le travail (Dewey, J. et Dewey, E. 1915, 340).

²⁴¹ Sur ce point, plusieurs historiens montreront qu'un débat existait au sein de l'équipe pédagogique de cette école (Newman 2002; 1999, 74) et que les questions de discriminations de race à l'école forment des questions complexes pour les pédagogues à cette époque.

On peut interpréter ce passage au sens d'une restriction de l'éducation à son aspect professionnel, ce qui semble contraire à la conception générale de l'éducation de notre auteur (Dewey 1918f, 324; Karier 1972, 64). On notera également que ces deux points de controverse relèvent du niveau primaire de l'éducation et que plus rien de semblable n'apparaît au niveau de l'université.

Toutefois, on est en droit de se demander si ces remarques relèvent réellement d'un racisme inhérent à la philosophie de l'éducation de John Dewey ou bien d'une déclinaison de son réalisme pédagogique qui voit en l'éducation le meilleur moyen culturel de déconstruire les catégories raciales contraires à son idéal démocratique (G. Pappas 2002, 285–97). Tout d'abord, dans ses écrits sur Darwin ou sur l'intelligence des aborigènes d'Australie (Dewey 1902b), contrairement à Spencer (Dewey 1902b, 39), John Dewey ne proposera jamais l'existence d'une infériorité biologique de l'esprit des membres des divers groupes ethniques²⁴². De plus, il s'accorde avec William James pour critiquer les tests psychométriques²⁴³. Pour William James, il est absurde de chercher à mesurer une intelligence individuelle « hors contexte », car selon lui « l'intelligence opère dans une continuité bien trop complexe avec les émotions et les valeurs morales » (James 1899, 110–11). De plus, les psychologues se servaient de ces tests, comme Lewis M. Terman, pour valider des thèses racistes sur le bas niveau d'intelligence des « Indiens-Espagnols », « des enfants de familles mexicaines » ou encore des « nègres ». John Dewey publiera deux articles pour dénoncer ces préjugés racistes qui, en 1922, dirigeaient l'usage de ces tests (1922b; 1922a).

C'est pourquoi, pour lui, non seulement il est clair qu'un véritable pluralisme démocratique n'est pas compatible avec un nationalisme proposant une « nature » américaine essentialisée (Dewey 1918e, 205–9), mais en plus il est pour lui impossible que l'éducation, en tant que moyen de cet idéal démocratique, puisse conserver le moindre préjugé raciste. Toute sa philosophie de l'éducation, s'oppose à la fois à une différenciation naturelle ou sociale fondée sur une généralité plutôt que sur l'intérêt de la personne même, et en même temps se veut attentive aux inégalités que vivent ses individus pour leur donner la possibilité de lutter contre elles. C'est pourquoi, ni dans les écrits de John Dewey sur l'université ni parmi les expérimentations universitaires menées au nom de sa philosophie, on ne lit de justification ou

²⁴² Sur ce point donc nous ne pouvons être d'accord avec les écrits de Thomas D. Fallace sur le racisme de John Dewey (Fallace 2011, 103).

²⁴³ Tests que l'on appellera plus tard les tests Q.I., introduits d'abord par les travaux d'Alfred Binet et de Théodore Simon en 1908, puis remaniés en 1916 par le psychologue Lewis M. Terman, et enfin recréés en 1919 par la fondation Rockefeller sous le nom de *National Intelligence Test*.

d'excuse à des critères racistes de distinction des étudiants ou des enseignants entre eux. Particulièrement, les nombreux étudiants d'origine juive de la *New School for Social Research* de New-York ou ceux de la population noire des *Colleges* progressistes des Etats du Sud témoignent de cette orientation politique.

C. Des biais sexistes au cœur du projet progressiste ? La critique du sexisme.

La dernière catégorie d'« oubliés » possibles du projet progressiste que nous allons étudier sont des oubliées. L'université pragmatiste que nous déployons ici se pense-t-elle et se réalise-t-elle avec ou sans les femmes ? Pour explorer cette question, il est important de rappeler un fait biographique qui est souvent rappelé par les critiques féministes.

En effet, le fait biographique le plus marquant de la vie de John Dewey au regard de cette question est certainement le cas de la progressive éviction de Julia Buckley, une des collègues, au sein du département des sciences de l'éducation de l'Université de Chicago, de 1895-1900. L'historienne Kathleen Cruikshank étudie la biographie de cette chercheuse en pédagogie allemande depuis son entrée à l'université de Chicago en tant que « assistant professor of pedagogy » en 1892 (Cruikshank 1998, 376), soit deux ans avant que John Dewey ne se voit offrir la direction de ce département en 1894. Mais c'est à partir de février 1895 que les désaccords entre cette herbatienne convaincue et le pragmatiste commencent. Tous les deux sont en voyage à l'étranger, et si Kathleen Cruikshank avoue ne pas avoir de preuve évidente à partir de leurs correspondances avec le président William Rainer Harper (p.388), tout porte à croire que ce dernier a favorisé John Dewey au lieu de sa collègue dans le choix des cours offerts par le département. Mais leurs relations professionnelles se dégradent encore davantage au printemps 1896 où John Dewey fait embaucher par l'université un doctorant en pédagogie allemande comme assistant pour, assez clairement, « remplacer » sa collègue (p.392). Dans cette affaire, quelle est la part à faire entre l'animosité de John Dewey envers la personne même de Julia Buckley, le mépris patriarcal, la maladresse diplomatique et administrative, la méfiance envers la théorie pédagogique allemande, et le carriérisme universitaire ? Pour Kathleen Cruikshank et Kathleen Weiler (2006, 161–76), il est clair que « l'intersection de la dynamique des genres et de l'institution » (Cruikshank 1998, 405) dans cette histoire montre un écart entre le comportement professionnel de John Dewey à cette époque et ses déclarations en faveur des droits des femmes.

Car, en effet, à l'inverse de ce fait, John Dewey fut en public un homme investi dans la cause féministe. Il fit partie de la *Men's League for Women's Suffrage* en 1909 militant pour le droit de vote des femmes²⁴⁴. De plus, au quotidien il fut un homme entouré de femmes aux caractères, aux idées et aux engagements forts : sa femme, Alice Chipman, qui militait pour l'accès aux étudiantes de la bibliothèque de l'université du Michigan (J. Martin 2002, 91–98), Jane Addams qui fut la fondatrice du métier de travailleur et travailleuse social (Knight 2006, 179–99), Ella Flagg Young qui fut la première présidente de la *National Education Association*, Emma Goldman, militante anarchiste qui fut plusieurs fois incarcérée pour son incitation publique au pacifisme, etc. Cette proximité des milieux progressistes qui furent parmi les premiers à être sensibles à la cause des femmes n'a ainsi pas pu être sans influence sur la vie et les sensibilités de notre auteur, comme le témoigne la philosophe Charlene Haddock Siegfried :

Dewey pensait qu'à mesure que les femmes entreraient de plus en plus dans la sphère publique, elles auraient une contribution particulière à apporter à la critique intellectuelle de la pensée cloisonnée et à l'exploration approfondie de la dimension sociale de l'intelligence qui a été si souvent négligée en philosophie. En 1930, il prédit avec confiance que "la liberté croissante des femmes ne peut guère avoir d'autre résultat que celui de la production d'une morale plus réaliste et plus humaine (Dewey 1930g, 276)" (Siegfried 2002, 100).

Cependant, cet écart entre l'histoire de Julia Buckley et les déclarations de John Dewey peut nous inciter à la prudence, et à se demander si la philosophie de l'éducation de notre auteur n'est pas sujette à des biais sexistes, invisibles aux yeux de notre auteur. Sur ce point, bien qu'il s'agisse de réflexions portées sur le niveau primaire et secondaire de l'éducation et non sur le niveau universitaire, c'est au sein de ces textes sur l'éducation des filles que les discordances naissent. Concentrons-nous sur le texte le plus critiqué à ce sujet dans l'ensemble de son œuvre, soit son article de 1911, publié dans le journal *Ladies Home*, et intitulé *Is Co-Education Injurious to Girls ?* (Dewey 1911b).

En apparence²⁴⁵, on ne trouvera ici qu'une défense en règle de la mixité qui apporte mutuellement aux enfants des deux sexes une meilleure éducation morale, intellectuelle, sociale et démocratique (p.162). Toutefois, certaines phrases semblent rétrospectivement ambiguës. À

²⁴⁴ John Dewey a donc battu le pavé lors des manifestations new-yorkaises et a reçu comme d'autres « suffragants » des insultes homophobes pour cet engagement. Néanmoins, il faut noter que cet engagement de la part de John Dewey peut avoir des motivations aussi complexes que notre affaire précédente (Kroeger 2017, 29).

²⁴⁵ Tout d'abord, on est frappé à la lecture de ce texte du ton mordant de John Dewey pour ses adversaires refusant le principe de co-éducation, c'est-à-dire la mixité garçon-fille à tous les niveaux de l'enseignement. Jusque-là réservée aux fanatiques religieux opposés à toutes sciences, l'ironie de John Dewey à l'encontre de ces conservateurs en « *excess of romantic silliness* » (p.159) détone avec le ton habituellement courtois de ses écrits.

propos des femmes : « Leur étroitesse de jugement, qui dépend de l'étroitesse de vue imposée, est surmontée ; leurs faiblesses ultra-féminines sont atténuées. » (p.157) Avec une telle déclaration, on pourrait s'attendre à ce qu'il élargisse l'horizon de cette éducation aux domaines professionnels et politiques habituellement réservés aux hommes. Or, cet article se conclut sur une limite de ces dernières : « que leurs filles soient préparées scientifiquement aux responsabilités parentales et à la gestion du ménage. » (p.164) Ce qui les limite à « la carrière des femmes en tant qu'épouses, mères et chefs de famille » (p.163). Est-ce là « la faille fatale de sa théorie » (J. R. Martin 1985, 11) de l'éducation qui permet une différenciation genrée des scolarités (Laird 1988, 111–29) ?

On pourrait adopter ce point de vue si d'autres éléments internes à la philosophie de l'éducation de John Dewey corroboraient ces déclarations pour en faire un point cohérent de son projet politico-éducatif. Or, dans l'ensemble de son œuvre se trouve explicitement rejeté tout postulat d'une infériorité mentale « naturelle » inhérente au sexe féminin (Dewey 1899b, 324–25). Particulièrement, au niveau supérieur de l'éducation, rien à l'université ne vient corroborer ces déclarations. Au contraire, déjà en 1886, le jeune professeur qu'est John Dewey se moque d'un de ses collègues qui pensait que les étudiantes ne devraient pas être admises dans les laboratoires de physique (Dewey 1886a). De plus, l'importance de l'apprentissage des activités domestiques au sein des activités manuelles reste toujours limitée dans son programme scolaire au statut d'expérience primaire dont l'intérêt est surtout de permettre d'autres expériences plus élevées. Enfin, pour ces activités domestiques, elles seront appelées à être pratiquées entre filles et garçons, qu'il s'agisse de travail manuel, de cuisine ou encore de couture. C'est sous-estimer l'importance que John Dewey donne à la continuité de l'expérience éducative avec l'intelligence du sujet que de penser que coudre ou chasser puissent être des activités réservées à un sexe. Il faut comprendre cette attribution de la carrière domestique aux femmes, non pas comme un réel objectif pédagogique de sa part, mais comme découlant d'un regard lucide sur la réalité de son époque dont John Dewey espère bien qu'elle évolue par l'augmentation progressive de la scolarisation des femmes. Ainsi, il semble cohérent de penser que pour lui les attributions « genrées » familiales et éducatives sont des produits d'une culture ancienne, et non d'une « nature » essentialisée, vouée à disparaître au profit d'une nouvelle culture où le genre ne sera plus une « *segregation* » (Dewey 1911b, 156).

C'est pourquoi, nous ne pouvons être d'accord avec Frances Maher lorsqu'elle déclare : « Je veux suggérer ci-dessous que l'absence d'attention au genre comme forme spécifique d'oppression et d'inégalité dans le travail de John Dewey a conduit à des insuffisances dans les

applications contemporaines des pédagogies progressistes. » (Weiler 2006, 16). Non seulement, il nous semble faux de dire que sa pédagogie favorise consciemment une domination de genre²⁴⁶, mais en plus, il nous semble que John Dewey est au contraire très tôt dans sa carrière extrêmement lucide à la fois sur la lenteur du processus d'émancipation des femmes et sur la nécessaire implication des universités sur cette question :

Rien ne pourrait être plus fatal à la cause de l'éducation des femmes que de supposer que la question est déjà réglée. Le commencement a bien été fait, mais seulement le commencement. [...] Si le nombre d'établissements purement féminins augmentait considérablement, et si tous les grands *Colleges* de garçons ouvraient leurs portes aux filles, seule la base nécessaire à la solution du problème serait obtenue (Dewey 1886b, 79).

Conclusion

Pour conclure, il semble que l'on peut généraliser notre dernière remarque à l'ensemble des biais que l'on peut désormais observer grâce aux études intersectionnelles des dominations. John Dewey s'est engagé à son époque contre les dominations de classe, de race et de sexe et sa philosophie de l'éducation exprime clairement ses intentions progressistes de lutter contre ces inégalités. Son projet politico-éducatif et l'université qui la rend possible portent ainsi la marque de cet engagement.

Quel est alors le « gain » théorique de cette première ligne de critiques faites au projet progressiste ? Il nous semble que l'on ne gagne ici que la certitude de la pertinence du concept épistémologique de « l'ignorance blanche », développé, entre autres, par Charles W. Mills (Cervulle 2012, 46). C'est-à-dire que ce concept explique la présence de certains biais classistes, racistes et sexistes au sein des pratiques pédagogiques prônées au nom de John Dewey. On peut alors dire qu'il a lui-même été éduqué à une certaine ignorance des effets de domination par sa propre culture américaine (que l'on peut aisément qualifier de classiste, raciste et patriarcale en ce sens). Par conséquent, il ne pouvait être aussi sensible que nous le sommes aujourd'hui à ces effets croisés de domination. En ce sens, il participe, au sens d'une participation inconsciente fondée sur une ignorance (qui est elle-même un produit culturel et sociétal indépendant de sa volonté), en tant qu'individu, au processus de domination de classe, de race et de genre

²⁴⁶ Même s'il faut bien reconnaître le fait que notre auteur ne possédait pas tous les outils théoriques actuels ou nécessaires pour identifier les biais sexistes que la pratique pédagogique de son époque véhiculait en son nom.

de son époque. Ce gain, on le comprendra, nous semble maigre pour notre projet d'université pragmatiste.

Cependant, si on doit reconnaître aux critiques que, sur certains points, les analyses de John Dewey sur les causes de ces dominations ou sur les manières de les combattre ne semblent pas suffisamment prendre en compte leurs enchevêtrements (ce que permet de penser au contraire les études intersectionnelles), elles esquissent néanmoins certaines théories actuelles du féminisme politique. Cette analyse nous permet donc de penser qu'il est possible de se saisir du projet politico-éducatif de John Dewey, de le compléter par les outils théoriques des études intersectionnelles, pour « actualiser » ce projet à notre époque. Il s'agit de penser ici la possibilité de concevoir une participation du pragmatisme aux théories intersectionnelles qui permettrait alors d'imaginer pour ces dernières un autre horizon que ceux du matérialisme ou du post-modernisme actuel.

On pourra alors suivre, et c'est l'une des directions de ce travail de thèse, de nombreux chercheurs et chercheuses (Fischer 2014; Sullivan et Tuana 2007; Zack 2016; Hamington et Bardwell-Jones 2012; Willett 2001; Pratt 2002; Garry 2017; Tarver et Sullivan 2015; Janack 2010; Vetter 2017) qui empruntent au pragmatisme moult outils théoriques pour penser les problèmes croisés de classes, de races et de sexes de notre époque. L'université pragmatiste que nous cherchons à dessiner ici devra ainsi prendre en charge les contraintes et les espoirs de cet engagement intersectionnel.

2.5.2. Penser la conflictualité au croisement de l'éducatif et du politique.

Introduction

Force est de constater que la réception de l'œuvre de John Dewey a souffert en philosophie politique d'une certaine méfiance. Déjà, dans le domaine de l'éducation, son refus d'accorder un statut « ultime » ou « élevé » à certaines valeurs, furent-elles celles de la République française, a fait de lui un personnage dont il fallait se méfier (Schneider 2000). Mis à part les pédagogues de l'Education Nouvelle se défiant de « la tradition cartésienne de la philosophie dualiste de la raison » alors dominante en France, John Dewey n'a donc que peu été étudié avant les années 1960. L'opposition que fait Kambouchner en 2013 entre cet auteur et Durkheim²⁴⁷ est à ce titre significative (Oliverio, Striano, et Waks 2016, 5)²⁴⁸. Mais, et c'est le point de départ de la seconde ligne de critiques que nous allons étudier ici, ce scepticisme a également concerné sa théorie de la démocratie où tout semble un peu trop confortable.

En effet, il semble que, pour John Dewey, les individus vont mutuellement et fraternellement reconnaître les problèmes qu'ils ont en commun et se mettre à enquêter ensemble pour les résoudre. En effet, dans *le Public et ses problèmes*, la question de la reconnaissance du public par lui-même s'imposerait et se résoudrait par un processus quasi-magique où les interactions des citoyens mèneraient peu à peu ceux-ci à institutionnaliser des officiers légitimes aux yeux de tous. Les mots ne manquent pas pour décrire ce processus : « convergence », « harmonie », « situation qualitativement unifiée », « recherche interpersonnelle du commun », etc. Pourtant c'est sur ce point que son pragmatisme politique paraît le plus fragile (Horwitz 2013) à cause de son manque de précision. On peut se demander si John Dewey n'écarte pas sciemment l'importance du conflit dans la formation du public. Le risque étant que s'il y a un désaccord des parties prenantes par la différence des intérêts de chacun, alors cela peut contraindre toute enquête

²⁴⁷ Toutefois, pour nuancer cette opposition, Kambouchner écrit, trois ans auparavant, que « l'idée d'un partage global du corps enseignant entre gardiens du temple et pionniers d'une "école qui bouge" », se révèle à l'examen « pour ce qu'elle est : une fiction commode et indéfendable, masquant des différenciations plus subtiles. » (Kambouchner 2000, 5).

²⁴⁸ De plus, la réception du *Public et ses problèmes* en 1927 en France a souffert d'une suspicion et d'un certain scepticisme (Fabre 2015; Zask 1999). Suspicion, tout d'abord, à l'égard de ce courant philosophique qui a toujours tenu une certaine distance avec le marxisme, alors principale force européenne d'opposition intellectuelle de gauche, refusant un grand nombre de ses constats et concepts (Renault 2013; Fraser 2010).

sociale, voire l'interdire. Dans ce cas, refuser la conflictualité comme élément dynamique du politique nous condamne sur le plan politique à penser une démocratie aveugle aux grèves, aux situations bloquées, aux confrontations sociales, bref à la violence de ceux qui ne veulent pas de compromis. A ces questions accusatrices, nous pouvons nous demander en quel sens John Dewey entend-il le conflit comme une «gadfly of thought » (1922a, 207) et s'il a véritablement sa place au sein dans son projet politico-éducatif ?

Pourtant, le conflit, compris comme l'opposition violente de deux parties antagonistes, occupe l'esprit du jeune John Dewey de façon insistante. Une discussion avec Jane Addams, relatée dans sa correspondance avec Alice Chipman Dewey (10 octobre 1894), peut nous donner une idée de l'ampleur de ce souci chez lui. Nous sommes en juin 1894 lorsque 125 000 travailleurs des voies ferrées se mettent en grève contre la compagnie Pullman parce que le directeur Georges Pullman avait baissé les salaires des ouvriers et refusait de discuter cette baisse avec les syndicats. A ce moment-là, John Dewey vient tout juste de s'installer à Chicago et en « practicing social scientist » (Ménand 2002, 306), il voit dans ce mouvement social une occasion « pour penser et faire réfléchir l'organisme social » (Ménand 2002, 299). Le 4 juillet, il rencontrera les grévistes et sympathisera avec leur leader Eugene Debs. De plus, face à l'hostilité et l'incompréhension du gouvernement pour les grévistes, John Dewey se sent lui-même « a good deal of an anarchist ». (J. Martin 2002, 162) Durant plus d'un mois, cette grève fut émaillée de violences commises par les deux parties, les uns embauchant des ouvriers afro-américains pour briser la grève et les autres incendiant les bâtiments de la compagnie ou faisant dérailler une locomotive (Papke 1999). La grève se termina dans un bain de sang. 12 000 soldats de l'armée fédérale tuèrent 13 grévistes et en blessèrent 57. Comme de nombreux universitaires démocrates de son époque, il est effondré par ce recours à la force par l'Etat, et ce d'autant plus que cet usage prend les allures d'un acte qui, s'il n'est légitime, semble nécessaire au rétablissement de l'ordre. John Dewey voit dans cet antagonisme entre le patronat et les ouvriers de Pullman un échec de la démocratie qui vient détruire socialement et politiquement les efforts menés par les libéraux modérés, notamment ceux de la Hull House. La résolution de ce conflit par la violence à ce moment-là lui semble à la fois indépassable politiquement (compte tenu des acteurs et de la situation économique du pays) mais contraire à ses idéaux démocratiques.

Avec l'aide de Jane Addams²⁴⁹, il doit alors « tout abandonner et recommencer à zéro » sa réflexion sur le rôle du conflit dans sa théorie de la démocratie, notamment sur le plan éducatif. La tâche n'est pas aisée, car il convient à la fois de ne pas nier l'existence du conflit au sein de la réalité politique et à la fois de tenir à distance la force normative que la théorie marxiste veut lui conférer. Ainsi, John Dewey cherche à tracer une voie médiane entre les partisans du pacifisme et ceux du bellicisme. Nous verrons donc dans un premier temps les critiques faites à John Dewey sur le manque d'importance de la notion de conflit au sein de son projet politico-éducatif. Ensuite, nous étudierons comment, en réponse à ces critiques, il est possible de déterminer trois usages du conflit. Enfin, à partir de ces trois usages, nous présenterons les implications de ces derniers pour un projet d'université pragmatiste.

A. Un projet politico-éducatif sans conflictualité ?

La seconde ligne de critiques que nous étudions, celle qui demande où le manque de considération du conflit est-il préjudiciable à la crédibilité de l'œuvre de John Dewey, s'étend sur les deux versants de son projet politico-éducatif. Nous allons en rendre compte en mobilisant deux auteurs qui nous semblent centraux et caractéristiques des deux volets de la critique. La première, celle de Reinhold Niebuhr, fait une critique contemporaine à John Dewey, se centrant sur l'inefficacité pratique en politique. Et le deuxième auteur, Aaron Schutz, est plus récent et construit une critique où John Dewey est attaqué sur le danger politique de sa pédagogie, oubliant la notion de conflit. Il faudra cependant garder en tête que, malgré la distance historique entre ces deux critiques, c'est leur articulation qui inquiète véritablement la pensée progressiste dans sa capacité à produire un projet politico-éducatif consistant.

²⁴⁹ En effet, Jane Addams, si elle déplore également cet incident, ne renonce pas et va même « convertir intérieurement » (Dewey 1894) John Dewey à un idéal démocratique cherchant toujours le dépassement du conflit dans le compromis. Elle utilisera pour cela une métaphore biblique : celle de Jésus qui chasse les marchands du temple de Jérusalem, offusqué et en colère contre ceux qui par leurs actions commerciales profanent ce lieu sacré. Pour Addams, à cet endroit, Jésus a failli. L'usage de cette violence n'est pas une conviction mais une réaction sans réflexion de celui qui n'est encore qu'un homme. Ainsi, même si le Christ lui-même est confronté au conflit, ce dernier est toujours inutile et dangereux. Le conflit, pour Addams, ne permet pas d'ajouter à la reconnaissance du bien commun, et, au contraire, le retarde et le déforme. Ou, pour le dire autrement, avec les mots de Louis Ménand : « l'antagonisme (comme elle [Jane Addams] avait essayé de l'expliquer à Dewey) n'était qu'un malentendu, une tension dans le progrès vers un résultat commun. » (2002, 312). Pour plus de détails sur cette conversation, lire (J. Martin 2002, 161–68).

A.1. La critique de Reinhold Niebuhr : la force contre l'intelligence ?

La critique de Reinhold Niebuhr à la philosophie politique de John Dewey est en apparence simple. Dans *Moral Man and Immoral Society. A Study in Ethics and Politics* de 1932, il soutient que John Dewey donne trop de pouvoir à l'éducation et s'illusionne ainsi sur son pouvoir de transformation sociale. Cela semble être à Reinhold Niebuhr un « middle-class prejudices » (Niebuhr 2013, 8) qui camoufle les conflits d'intérêts traversant toute politique. Il sous-entend ici, selon la pensée marxiste, que la classe moyenne à laquelle appartient John Dewey s'illusionne sur la nature du politique, car elle est la classe qui a le plus à perdre dans un conflit qui l'obligerait à prendre parti en faveur des dominants ou des dominés. La conséquence de ce déni du conflit comme élément politique est de ne donner comme moyen à toute stratégie politique que des réformes misant sur une transformation sociale sans rapport de force, et donc s'opposant à la révolution (qui exprime et renverse ce rapport de force)²⁵⁰. Ainsi, c'est à cause d'une insuffisance théorique que la théorie de la démocratie de John Dewey est pour Reinhold Niebuhr d'une profonde inefficacité pratique²⁵¹.

Le point central de son argumentation consiste à dire que John Dewey comprend mal la notion de conflit, car il oppose axiologiquement « l'intelligence » à la « force » et refuse d'employer cette dernière. Selon lui, John Dewey est victime d'une illusion « scientiste » (Niebuhr 2013, 12). La méthode de l'enquête se fondant sur l'expérimentation des sciences dures telles que la physique ou la biologie se donne une garantie d'efficacité en mettant en avant les progrès humains dans la maîtrise des phénomènes naturels obtenue grâce à elle. Si cela se vérifie historiquement pour l'application de cette méthode en science dure, il est faux pour Reinhold Niebuhr de placer un tel espoir, une telle foi, pour son application dans les domaines du social et du politique. Sans revenir sur l'opposition entre foi et raison que construit Reinhold Niebuhr (p.123), et à laquelle s'oppose notre auteur, on comprend qu'il critique la « foi » que John Dewey met en la raison scientifique. Il argumente en rappelant que le domaine scientifique n'est pas extérieur au champ du politique et que, par conséquent, il est naïf de penser que la science peut échapper aux conflits d'intérêt politique. Les techniques scientifiques seront appropriées par les puissants

²⁵⁰ Au contraire, Reinhold Niebuhr soutient l'existence de ce rapport de force et la nécessité de faire éclater le conflit, quitte à déclencher une guerre civile, pour résoudre la domination qu'il exprime. L'exemple historique récent de la guerre civile qui a permis l'abolition de l'esclavage est sollicité pour justifier historiquement cette théorie.

²⁵¹ « Le conflit est inévitable et, dans ce conflit, le pouvoir doit être contesté par le pouvoir. Ce fait n'est pas reconnu par la plupart des éducateurs, et la plupart des spécialistes des sciences sociales ne l'admettent qu'à contrecœur » (Niebuhr 2013, 8).

de ce monde avant de servir les plus démunis. Si la méthode expérimentale que prône tant John Dewey pour les affaires sociales a pu si facilement s'imposer en science contre le traditionalisme religieux, ce ne sera pas le cas dans le domaine du politique, qui, lui, est traversé de conflits entre différents intérêts.

Ainsi, la critique de Reinhold Niebuhr n'est pas gratuite lorsqu'il dénie à John Dewey le droit d'opposer la force à l'intelligence. En effet, il met à mal l'idée que la science puisse résoudre tous les problèmes politiques comme autant de problèmes techniques pouvant balayer d'un revers de la main la diversité des intérêts en présence. La « méthode de l'intelligence » (Dewey 1922a, 164–70) qu'il prône sera conditionnée par des intérêts de classe. Cette critique permet à Reinhold Niebuhr, engagé dans la défense des droits des ouvriers, de disqualifier John Dewey en 1933 et 1934 en tant que défenseur des opprimés en le déclarant incapable, théoriquement et pratiquement, de prendre en charge le conflit politique. Par conséquent, pour Reinhold Niebuhr, cette négation du conflit dans la philosophie politique de notre auteur a pour conséquence une inefficacité pratique en politique. Cette première critique vise donc d'abord sa philosophie politique.

A.2. La critique de Aaron Schutz : l'éducation contre la confrontation ?

La critique de Reinhold Niebuhr n'est pas isolée ; au contraire, on peut davantage l'approfondir en réalisant un pas de plus dans l'argumentation en direction du champ éducatif. C'est-à-dire qu'il s'agit non seulement de dire que la théorie non-conflictuelle de la démocratie de John Dewey est inefficace dans sa pratique, mais d'affirmer également qu'elle est une « dangerous fantasy » (Schutz 2011, 497) pour sa pédagogie.

Sans reprendre toute l'analyse de Aaron Schutz, contentons-nous de rappeler qu'il examine la conviction des démocrates progressistes pour une transformation sociale par l'éducation et les limites de cette conviction. En comparant la théorie politique de ces démocrates dont fait partie John Dewey et celle, plus militante, de Saul Alinsky, Aaron Schutz constate que la philosophie de l'éducation des démocrates ne prend pas en compte la notion de conflit pour des raisons idéologiques. L'éducation promue par les démocrates progressistes privilégie les interactions en petits groupes, assurées dans un cadre égalitaire, et permettant l'expression de l'individu. Cette pédagogie promouvant la relation *peer-to-peer* ne prépare pas à la solidarité élargie indispensable aux mouvements ouvriers ou syndicaux. Ainsi, en ne préparant pas les élèves à cette conflictualité durant le temps de leur éducation, ces pédagogues laissent démunis leurs élèves une fois devenus adultes

face aux problèmes politiques souvent conflictuels²⁵². Par conséquent, le dialogue social dans ce cadre apaisé et privilégié prépare mal les élèves à la violence des disputes entre adultes. Inconscients de leurs privilèges, car n'ayant jamais fait l'expérience d'une interaction avec ceux qui ont en moins qu'eux, ces enfants ne se préparent pas véritablement aux conflits politiques futurs.

Toutefois, l'argument de Aaron Schutz est plus précis qu'une critique de la philosophie de l'éducation de John Dewey. Selon lui, l'analogie que notre auteur fait entre l'organisation d'un public au sein d'une salle de classe maîtrisée et apaisée et l'organisation d'un public au sein d'un conflit politique entre adultes ne tient pas, car elle méconnaît la « reality of power » (Schutz 2011, 498) au sein des interactions politiques humaines. Ce que l'on peut appeler « rapport de force » ou « réalité du pouvoir » indique l'influence et l'importance des intérêts personnels prévalant sur la construction d'un intérêt commun. Bien que Aaron Schutz ne veuille pas dire que l'intérêt commun est une fiction politique rassurant la « middle-class », il est clair à la vue de ses critiques que fonder la formation du public sur la seule et lente construction de cet intérêt commun est idéaliste²⁵³. La critique de Aaron Schutz est efficace pour au moins trois raisons. 1/ Elle a une portée large en considérant les deux versants politiques et pédagogiques de l'œuvre de John Dewey. Ici les pédagogues ne peuvent venir au secours des politistes, et vice-versa, pour défendre la théorie de la démocratie pragmatiste. Prôner une éducation sans conflit pour une société à venir sans conflit ne peut être efficace dans une société où le conflit préexiste. 2/ Elle s'appuie sur une étude conceptuelle interne à l'œuvre de John Dewey où l'on ne peut que constater que la pauvre présence de la notion de pouvoir qui expliquerait la conflictualité des intérêts particuliers divergents. 3/ Enfin, la critique de Aaron Schutz fait écho à une certaine réalité historique selon laquelle les démocrates progressistes de

²⁵² Par exemple, au sein de l'école-laboratoire de Chicago fondée par notre auteur, l'accent est davantage mis sur la coopération et le partage entre élèves. En effet, la remarque faite par Katherine Camp Mayhew et Anna Camp Edwards est sans appel à ce sujet : « La société apporte à la fois choc et conflit à une jeune personne ... formée [à collaborer]. Ces tentatives d'utiliser l'action intelligente à des fins sociales sont contrecarrées et contrariées par l'esprit antisocial compétitif et la domination de "selfishness" dans la société telle qu'elle existe. » (Katherine Camp Mayhew et Anna Camp Edwards 1936, 439).

²⁵³ Ce dernier adjectif est ici clairement péjoratif et synonyme d'échec et de désillusion pour ces citoyens élevés par les pédagogues démocrates. Sans l'expérience d'une confrontation aux rapports de force, les ressources pédagogiques de l'éducation pragmatiste n'auront qu'une incidence politique limitée sur la transformation sociale et démocratique qu'ils appellent de leurs vœux.

la fin du XIX^{ème} siècle n'ont su s'emparer du pouvoir politique aux Etats-Unis et rallier les minorités pauvres ou racialisées pour gagner leurs luttes sociales²⁵⁴.

Ainsi, pour Reinhold Niebuhr et Aaron Schutz, cet oubli du conflit dans la philosophie de l'éducation de notre auteur a pour conséquence un dévoiement des espoirs politiques contenus dans sa pédagogie. Or, John Dewey n'ignore rien des reproches qu'on lui fait sur ce point. Premièrement, il publie le 25 avril 1934 dans le *New Republic* un article intitulé *Intelligence and Power* (Dewey 1934d, 107–11). Celui-ci est une réponse directe à Reinhold Niebuhr qui est cité. Deuxièmement, sa correspondance nous éclaire sur l'agacement de notre auteur face à ces critiques. Par exemple, il écrit en 1946 à Joseph Ratner « [Raphael] dans une revue récente, *Yale Review*, parle de mes "harmonies idylliques" et de mon "déliement des désaccords et des conflits essentiels" » (Dewey 1946a). Lors de ces réponses, John Dewey accorde une place particulière au conflit que nous allons étudier à présent.

B. Quels usages du conflit au sein de la théorie de John Dewey ?

Contre les lectures de Reinhold Niebuhr et de Aaron Schutz, nous allons montrer que le conflit est indispensable au sein de la théorie de l'enquête de la démocratie, sur le plan politique comme éducatif, car il peut être considéré de trois façons différentes. 1/ Le conflit joue un rôle dans la formation du public en tant que lutte des classes. 2/ La conflictualité est une dimension indispensable à la pensée, car elle déclenche le problème qui est au cœur de toute enquête. 3/ Le conflit est nécessaire à la construction d'un compromis créatif, notamment sur la délibération des valeurs. Voyons un à un ces différents usages du conflit.

B.1. Le conflit est-il nécessaire à la formation du public ?

Pour répondre à cette question, la première chose sensée à dire est que John Dewey ne récuse à aucun moment l'idée d'une lutte des classes dans l'histoire humaine. Une lecture, même rapide, de *Democracy and Education* montre bien que celle-ci est présente dans la structure de la société que l'éducation veut transformer²⁵⁵. Partout, l'exploitation des

²⁵⁴ L'histoire des Etats-Unis dans la deuxième partie du XIX^{ème} siècle peut être lue comme la suite des échecs des démocrates à établir un véritable rapport de force avant leurs négociations avec le patronat (Westbrook 1993b).

²⁵⁵ Du chapitre 19 au chapitre 26, on assiste à une analyse qui divise la société en deux classes et de cette division émerge de nombreux dualismes marquant l'éducation. Les classes dirigeantes s'opposent aux classes dirigées,

rapports de force est pointée du doigt par notre auteur qui y voit un frein puissant à l'avènement d'une démocratie par une éducation nouvelle. En effet, l'opposition des intérêts particuliers produit davantage un immobilisme ou une dégradation de la situation (politique, économique, etc.) qu'une évolution intelligente de celle-ci. Ainsi, l'analyse de cette lutte des classes n'est pas aussi absente chez notre auteur que ce que Reinhold Niebuhr affirme (Renault 2013; Cork 1967). Ici, John Dewey, comme Karl Marx, voit dans le conflit une constante de l'évolution des sociétés humaines. A chaque âge de l'humanité, les conflits ont alimenté le moteur des évolutions technologiques, scientifiques et culturelles des sociétés. Depuis l'opposition des chasseurs-cueilleurs aux premiers agriculteurs, jusqu'aux leçons de la Première Guerre mondiale, John Dewey peut dire que :

Partout dans la vie, il y a un conflit entre l'ancien et le traditionnel avec le nouveau, et la confusion qui en résulte. Ce conflit n'est nulle part plus grave que dans le domaine de l'éducation, et nulle part ailleurs les conséquences de cette confusion ne sont plus néfastes (Dewey 1930, p.295).

Ce conflit, en tant que « générateur » de problèmes, est donc un moteur de progrès, car il appelle les sociétés à s'organiser pour le résoudre. En ce sens, le conflit a un rôle dans la formation du public. Il est un élément indispensable de la reconnaissance du public par lui-même, lequel se forme à l'encontre des autres publics et en animosité vis-à-vis d'eux. Reconnaître que j'ai des intérêts communs avec d'autres individus n'est pas facile et reconnaître que mes intérêts sont opposés à ceux d'autres individus peut me permettre d'identifier ceux avec qui je peux m'associer. Le conflit avec un autre public serait alors ce qui permet au public de se former. Affirmer cela a une conséquence importante : mener une politique expérimentale et pragmatiste ne signifie pas pour John Dewey de nier le conflit entre les intérêts des différentes classes, mais, au contraire, cela montre qu'il est nécessaire de partir des intérêts des classes dominées pour prôner un changement social. La classe dominante étant nécessairement celle qui a le plus d'intérêts à maintenir l'héritage du passé, ce qui est traditionnellement jugé comme indispensable. C'est elle qui luttera le plus contre ce qui apparaîtra comme nouveau, c'est-à-dire qui pourra faire évoluer la situation en direction d'un nouvel intérêt commun différent de son premier intérêt particulier (Dewey 2018, 216–17). C'est pourquoi, si une classe élitiste, minoritaire, mais puissante, possède la majorité des moyens de production et renonce à repenser l'organisation sociale à la faveur

créant ainsi une classe d'employeurs et une classe d'employés. Celles-ci, à leur tour, dessinent une classe instruite et une classe sans instruction, qui deviennent une classe de loisir, en opposition à une classe laborieuse, etc.

de tous (par exemple, en augmentant les salaires au moment où le coût de la vie augmente aussi), il est légitime d’user de la force contre elle selon John Dewey²⁵⁶.

L'usage intelligent de la force donne toute son importance à la notion de conflit, mais la circonscrit également (Dewey 1935b, 293–4). Ce sur quoi John Dewey veut insister pour répondre au dualisme entre la force et l'intelligence que veut lui faire endosser Reinhold Niebuhr, c'est qu'en aucun cas la lutte violente et armée n'est irrémédiable et rendue nécessaire par un quelconque dogmatisme historique. La lutte violente est une possibilité, mais non une nécessité ontologique. Le conflit perd en qualité lorsqu'il se résout dans la violence. Cette violence a pour conséquence de « figer » le public dans ses intérêts et l'empêche de s'associer avec d'autres publics. A l'inverse, l'intelligence assure la « plasticité » des publics, leur assurant la possibilité d'association avec les intérêts des autres publics. Ainsi, la promesse de progrès qui réside dans la conflictualité est la corrélation de son pouvoir de formation du public, mais à la condition *sine qua none* d'une action intelligente de ce public dans ses revendications. La fertilité d'un conflit se mesure donc à l'intelligence de sa compréhension.

B.2. Le conflit est une dimension indispensable de la pensée conçue comme enquête.

Le deuxième rôle que John Dewey donne à la notion de conflit permet d'expliquer le rapport que notre première réponse indique entre l'intelligence et le conflit. En effet, pour répondre à notre dernière interrogation, il convient de faire un pas en arrière dans sa théorie politique et de revenir sur sa théorie de la connaissance, car c'est également au sein de celle-ci qu'il va donner une place indispensable au conflit. Pour le dire clairement, John Dewey va proposer dans sa *Logique* une reconstruction de la psychologie qui associe la logique de l'enquête au processus même de la pensée. Ce processus trouve alors son point d'émergence dans les situations problématiques, c'est-à-dire que ce qui explique l'émergence de la pensée au sein d'un sujet est primitivement l'existence d'un conflit entre le sujet et son environnement²⁵⁷. Ce conflit originel fera de la logique de John Dewey une pensée de l'élimination de ce conflit, c'est-à-dire une construction et une résolution du problème qu'il engendre. Les objets qui constituent le matériel de l'enquête n'apparaissent

²⁵⁶ « Une minorité refuse par la force de permettre l'entrée en vigueur de la méthode de l'action intelligente. La force peut alors être employée intelligemment pour maîtriser et désarmer la minorité récalcitrante » (Dewey 1935f, 61).

²⁵⁷ « Ces tendances à agir entrent donc en conflit ; elles s'emmêlent et il n'en résulte que de la confusion, un tourbillon, un embrouillamini » (Dewey 1934e, 175).

pas gratuitement ou aléatoirement à la conscience du sujet enquêteur. Au contraire, leur émergence est coordonnée par le problème ou « difficulté » auquel le sujet est exposé. Le problème n'est donc pas uniquement ce qui nourrit l'enquête, mais ce qui la déclenche et, de ce fait, elle plonge le sujet dans une dialectique entre lui et son environnement. Le conflit entre le sujet et son environnement (Dewey 1918i, 137) peut prendre de multiples formes, depuis la faim et la soif jusqu'au besoin intime de l'artiste d'exprimer ce qu'il ressent dans une situation personnelle complexe. Il peut s'étendre à l'ensemble des processus mentaux évolutifs, qu'ils appartiennent au domaine de la science, de la nature, de l'histoire ou encore de l'éducation.

On remarquera d'ailleurs que c'est de cette façon que John Dewey retrace l'évolution de la pensée d'Hegel dans son cours sur la *Philosophie de l'esprit* en 1897²⁵⁸. Il fait du problème un élément central de la philosophie hégélienne de trois façons. 1/ Il donne pour point de départ de sa philosophie un problème, celui de la relation de l'unité et de la diversité. C'est donc « his original problem » (Dewey 1897b, 349), soit le moteur de toute son œuvre. La production philosophique de notre auteur est pour John Dewey la première preuve de l'importance du problème dans la pensée. 2/ De plus, cette importance du problème n'est pas propre à l'esprit de Hegel mais également Kant, Fichte et Schelling (Dewey 1897b, 347) ont tous été motivés dans leur production par la résolution d'un problème, d'une « résistance », d'une contradiction. Le problème est donc ce qui engendre toutes les pensées humaines conséquentes. 3/ Enfin, la relecture de John Dewey de la dialectique crée une place conceptuelle propre au problème. Comment expliquer sinon l'articulation d'un « spirit is absolute unrest » (p.351), d'une attention toujours intéressée (« we attend only to that which interests us » (p.372)), d'un désir provoquant la conscience (p. 369) et, enfin, d'un esprit défini comme « process of restoration » (p.352) ? Le conflit à la source du problème est également ici ce qui déclenche à la fois le travail de l'esprit, le processus dialectique et l'émergence de la conscience²⁵⁹.

²⁵⁸ Pour aller plus loin sur la question de la relation entre G.W. Hegel et John Dewey sur ce point, on se référera à (Point 2018b; G. H. Mead 2014; Thayer 1988, 527).

²⁵⁹ Il faut également noter que si le problème est à l'origine de l'enquête et de la théorie de la connaissance, et si cette théorie se veut cohérente jusqu'au bout, alors la finalité de la pensée est de résoudre le problème posé et qu'ainsi le sujet pense... pour ne plus penser : « suppression of thought is the fundamental principle of thinking » (Dewey 1897b, 355). On peut rapprocher ce point à de multiples domaines de la pensée de John Dewey, qui « applique » sa théorie de la connaissance, notamment au sein de sa pensée politique des institutions. Une institution, en tant que construction humaine collective dont la nécessité provient de la demande d'un public pour résoudre un « problème intellectuel » commun, se trouve critiquée par ce même public dès lors qu'elle remplit efficacement sa fonction, c'est-à-dire qu'elle fait disparaître le problème originel (Dewey 1927c, 326–52).

Ainsi, en faisant de sa logique une pensée du problème, John Dewey place le conflit au centre d'une pensée créative. Il n'y a donc pas lieu pour lui, comme le pense Aaron Schutz, d'écarter ce ferment de créativité au sein de sa philosophie de l'éducation. En effet, dépasser les problèmes signifie une résolution « positive » du conflit qui n'est ni une destruction de l'environnement ni une aliénation totale du sujet. Au contraire, l'intelligence prônée dans notre première hypothèse, est ce qui détermine ici la qualité de l'adaptation du sujet face à son conflit. L'intelligence, entendue ici comme le degré d'adaptation créative de l'individu face à son environnement, peut également se comprendre à une échelle collective et sociale. Le conflit ne résidera alors plus entre un sujet et un environnement, mais entre plusieurs individus et plusieurs publics. Peut-on alors transposer le schéma de l'enquête problématique individuelle à celui de l'enquête sociale proposée par John Dewey ?

B.3. Comment transformer les conflits en luttes sociales fertiles ?

Maintenant que nous avons cerné le rôle du conflit dans l'enquête individuelle, nous pouvons nous interroger, avec John Dewey (Schilpp 1939, 18), sur la pertinence d'une transposition de celle-ci aux luttes sociales. Notre réponse précédente implique que la qualité constitutive du problème à résoudre que construisent les individus menant l'enquête sociale dépend de leur attitude à l'égard du conflit en question. La conflictualité de la situation de malaise serait alors ce qui constituerait sa problématicité²⁶⁰, c'est-à-dire le degré de complexité nécessaire à une attitude d'« organized intelligence » pour la résoudre (Dewey 1908b, 50). Par conséquent, John Dewey répond à la critique de Reinhold Niebuhr en expliquant que travailler le conflit par l'enquête ne « garantit » rien pour lui, contrairement à ce qu'affirme Reinhold Niebuhr, mais il rend possible une opportunité de construire un compromis bénéfique aux deux parties. Le compromis n'est donc pas un idéal scientifique mais un résultat à rechercher ensemble.

Le conflit deviendra alors une dynamique nécessaire à la délibération éthique des individus, cette dernière portant sur les valeurs qui vont conditionner le choix des hypothèses pour la résolution du problème. Le compromis qui est censé émerger de la délibération dépendrait alors de l'attitude envers la conflictualité mise en jeu par les

²⁶⁰ Ce constat émerge des conférences de 1935 que synthétise, trois ans plus tard, l'ouvrage *Liberalism and Social Action*. Aussi, il reviendra aux écrits de 1939, regroupés au sein de l'ouvrage *Theory of valuation*, de continuer cette réflexion à partir du domaine de l'éthique.

parties prenantes. Ainsi, le conflit est nécessaire à la construction d'un compromis créatif, notamment sur la délibération des valeurs. Il acquiert alors un statut positif en tant que moment déclencheur du processus d'évaluation. Si l'état du conflit émotionnel et vécu par les protagonistes est plutôt négatif, c'est, à l'inverse, par « l'institution des fins et des valeurs » (Dewey 1918i, 141) pouvant éradiquer les conditions le générant que la positivité du conflit émergera.

Aussi, le compromis ne peut être véritablement établi par la force. Au contraire, une pareille résolution ne ferait qu'affirmer une domination pré-existante ou la retourner. Par conséquent, la justification d'une violence est complexe, et nécessite, justement, une mobilisation de l'intelligence particulière²⁶¹. L'intelligence de la résolution du conflit que doit porter la délibération s'appuie sur la capacité des interlocuteurs à établir des intérêts communs plutôt que le triomphe de l'un des deux intérêts divergents. Cela signifie que le compromis établit un intérêt commun qui n'est pas naïvement pré-existant, mais qui est produit à l'occasion du conflit. Dès lors on peut dire que le compromis se définit par cette recherche intelligente de l'intérêt commun au-delà de l'intérêt particulier. Sans conflits, les individus ne pourraient appréhender le bénéfice de l'intérêt commun sur les intérêts particuliers. Cette production nécessite alors une éducation au conflit démocratique.

C. Le rôle fondamental du conflit au sein d'une théorie de l'éducation.

Pour que notre présentation de la réponse de John Dewey à ces critiques soit complète, après avoir approfondi le versant politique de sa pensée, nous devons maintenant étudier son versant pédagogique. Ici aussi le conflit a un rôle essentiel. Il est une composante indispensable d'une éducation qui veut former l'élève à des compétences démocratiques réelles. C'est par la confrontation conflictuelle que les élèves peuvent comprendre et apprendre les qualités de la discussion, de la coopération et du travail en commun. C'est pourquoi une pédagogie du compromis qui n'évite pas le conflit, mais qui le place au centre de ses pratiques éducatives, serait indispensable à l'école de demain pour John Dewey. Nous touchons là un point important du projet démocratique de notre

²⁶¹ « Je me bornerai simplement à faire remarquer que cette vision des choses trouve un support empirique dans le fait qu'on ait traité, jusqu'à présent, les différends sérieux concernant des valuations comme ne pouvant être réglés que par la force. C'est le cas lorsque des nations ont recours à la guerre et de manière certes moins flagrante, dans les disputes entre groupes ou les conflits entre classes sociales. En matière de relations internationales, les guerres mises à part, on en vient pratiquement à accepter une différence fondamentale entre les conflits « justiciables » et ceux qui ne le sont pas » (Dewey 1918i, 232-33).

auteur. Par exemple, dans l'allocution *Creative Democracy* se trouve indiquée la nécessité d'une pédagogie du conflit au sein de la théorie de la démocratie :

Une foi véritablement démocratique dans la paix, c'est la foi dans la possibilité de conduire les différends, les controverses et les conflits comme des entreprises coopératives dans lesquelles les deux parties apprennent en donnant à l'autre une chance de s'exprimer (Dewey 1939b, 4).

On a souvent insisté sur l'importance du consensus, de la coopération, voire de la fraternité dans la philosophie de l'éducation de John Dewey, mais rarement sur la nécessité du conflit entre les élèves, entre élèves et professeurs, ou encore entre professeurs, au sein de cette pédagogie. Pourtant, force est de constater que si l'on veut répondre de façon pratique aux critiques de Reinhold Niebuhr ou de Aaron Schutz sur les défaillances de la pédagogie de John Dewey, il ne faut pas négliger cet élément. La formation citoyenne que l'école peut apporter aux élèves est un processus au sein duquel l'élève doit faire l'expérience du conflit, ce qui nécessite un cadre pédagogique prévu à cet effet.

Dans son ouvrage *Democracy and Education*, l'école traditionnelle est soumise à une ligne de critique souterraine, mais continue, qui consiste à reprocher son absence de considération pour le conflit. En effet, une vérité monolithique étouffe dans l'œuf toute velléité de controverse. Une autorité souveraine et immuable, incarnée dans l'Etat ou la figure du « maître », empêche toute remise en cause de son pouvoir et des orientations antagonistes possibles. Ou encore, le choix de n'adopter qu'une seule méthode de travail ou d'étude, dans telle ou telle discipline, interdit tout désaccord possible par les étudiants sur la démarche scientifique en question. Enfin, de façon plus radicale encore, John Dewey reproche à l'éducation traditionnelle de valoriser une compétition entre élèves qui nuit au conflit. En effet, en instituant une dissymétrie axiologique entre les « bons » et les « mauvais » élèves, cette éducation empêche les « mauvais » élèves de contredire ou d'entamer une dispute avec les « bons » élèves, car ils se sentiraient infériorisés et indignes de cette « transaction » avant même qu'elle ne commence. Ainsi, il n'y a rien d'étonnant à ce que l'ordre social reproduit par cette éducation rende difficile tout conflit créatif entre les classes opprimées et les classes opprimantes, obligeant presque le conflit à se réduire à des interactions violentes.

Pour répondre à cette carence de conflictualité qui impose un ordre pré-existant plutôt qu'il ne construit un « commun », John Dewey veut penser au sein de sa pédagogie une production du conflit. Celle-ci ne devrait rien à l'improvisation hasardeuse ou à une systématisation artificielle, mais serait incluse au sein de la « méthode de l'intelligence » qu'est l'enquête scientifique et collective. Par conséquent, il explique : « Prétendre que

l'intelligence est une meilleure méthode que ses alternatives, l'autorité, l'imitation, le caprice et l'ignorance, les préjugés et la passion, n'est pas une affirmation excessive. » (Dewey 1925a, 394).

Ici, on comprend bien qu'enseigner l'aptitude à mener à bien un conflit nécessite de dégager de la discussion deux groupes de mauvaises habitudes d'interaction avec autrui. 1/ Le premier groupe est celui qui nie l'existence du conflit comme élément producteur de sens : « l'autorité, l'imitation, le caprice ». L'autorité ne voit dans le conflit qu'un phénomène de désordre et d'insubordination qu'il faut réprimer au plus vite. L'imitation comme vecteur d'éducation exclut le conflit qui peut venir critiquer le « modèle » proposé pour lui préférer une fascination/vénération sans critique dudit modèle à imiter. Enfin, le caprice nie la productivité du conflit, car si ce dernier est nécessairement une construction sociale intersubjective, le caprice reste un choix solitaire et sans justification pour autrui. 2/ Le deuxième groupe rassemble, à l'inverse, toutes les postures d'enseignement qui se contentent du conflit sans chercher à le dépasser dans la production d'un « commun » : « L'ignorance, le préjugé et la passion ». En effet, l'ignorance empêche *a priori* de mener un conflit jusqu'à sa résolution, car elle n'entretient aucune dynamique avec l'acquisition d'une connaissance. Le préjugé, également, se contente d'un conflit entre différentes positions préexistantes à la réflexion et ne prétend pas sortir de cette conflictualité stérile. Enfin, la passion se contente également d'un conflit, souvent le menant à la violence ou, *a minima*, à l'arrêt de l'échange des arguments. En passionnant un conflit, on ne risque souvent que d'arrêter la recherche d'intérêt commun à celui-ci. Et Jane Addams, le 9 octobre 1894, ne dit pas autre chose :

L'antagonisme ne réside jamais dans les différences objectives, qui se transformeront toujours en unité si on les laisse tranquilles, mais il surgit lorsqu'une personne mélange dans la réalité ses propres réactions personnelles...[...] Quand on donne plus d'importance à une partie de la vérité [...] ou quand on sent qu'il faut prouver qu'on n'est pas un lâche moral, et de bien d'autres manières, alors ce sont les émotions et non la réalité qui produisent le conflit (J. Martin 2002, 165).

Ainsi, si la démocratie repose sur la croyance que l'on résout mieux les problèmes communs ensemble qu'individuellement, elle ne saurait être efficace sans l'exigence de la recherche de l'intérêt commun dans la résolution des problèmes en question. L'école a alors pour tâche, non pas de prôner un état non-conflictuel préexistant (souvent soutenu par un ordre métaphysique ou religieux douteux) ou un état conflictuel également préexistant et indépassable (dont la justification est tout autant douteuse qu'héraclitéenne), mais de faire du conflit un outil pour que l'enfant puisse concevoir la nécessité de son dépassement par

la discussion. C'est pourquoi John Dewey ne peut exclure consciemment l'importance du conflit dans l'éducation publique. Au contraire, l'enfant doit apprendre la valeur du conflit à l'aune d'une recherche d'un bien commun dans le compromis²⁶².

Conclusion

Pour conclure, il semble clair désormais qu'une université qui ne donnerait pas une place centrale au conflit ne trouverait pas grâce aux yeux de John Dewey. En effet, notre réflexion nous pousse à voir dans la notion de conflit telle que notre auteur en fait usage une spécificité de l'enseignement supérieur par rapport aux autres niveaux du processus éducatif²⁶³. La raison en est, selon les critiques de Aaron Schutz et de Reinhold Niebuhr et la défense de John Dewey à ces critiques, que le conflit nécessite de penser une articulation fine entre le politique et l'éducatif. C'est-à-dire que si l'on résume la position de notre auteur, on obtient la proposition suivante : « Il faut éduquer les étudiants au conflit pour les préparer à ceux du futur et les rendre capables de construire des compromis efficaces ». La finalité politique de l'éducation (la capacité à construire des compromis) oriente ici le processus éducatif (la formation au conflit), mais la réalisation de ce dernier finit également par façonner et rendre davantage souhaitable la finalité politique en question.

Par conséquent, cette dépendance mutuelle du politique et de l'éducatif fait toute la fragilité, mais également la cohérence du projet démocratique de John Dewey. C'est pourquoi l'université, étant le niveau où l'apprenant est de plein droit citoyen et élève, doit incarner cette interaction entre le politique et l'éducatif. En effet, rien n'est plus faux que de faire croire que la fraternité, l'harmonie ou la coopération sont des mouvements automatiques du savoir, des études ou d'un état politique. Ainsi, l'université ne peut être un refuge qui se tient loin des conflits qui traversent la société et des étudiants qui l'occupent. Au contraire d'être innée, l'aptitude à rentrer en conflit et à trouver des

²⁶² Ou pour le dire avec les mots de Jane Addams : « Le bien doit être étendu à l'ensemble de la société avant qu'une seule personne ou une seule classe ne puisse en assurer la sécurité ; mais nous n'avons pas appris à ajouter à cette affirmation que si tous les hommes et toutes les classes ne contribuent pas à un bien, alors nous ne pouvons même pas être sûrs que ce dernier en vaille la peine. » (1913, 219–20).

²⁶³ Bien que par ailleurs la présence du conflit en philosophie pour enfant soit également indispensable à ce processus pédagogique (Audrain, Cinq-Mars et Sasseville, 2006).

compromis en coopérant est un acquis du projet politico-éducatif d'un établissement toujours fragile et à renouveler.

De plus, négliger cette importance du conflit revient à faire de la méthode de l'enquête une simple technique dont la qualité réside uniquement dans son application. Or, l'enquête aux yeux de John Dewey (et cela est clairement indiqué dans l'ouvrage *How we think* de 1910) n'a de valeur que parce qu'elle mobilise l'intelligence nécessaire à résoudre le conflit présenté (Dewey 1910, 237). Sans celui-ci, la dynamique de l'enquête tourne en quelque sorte à vide. Par conséquent, présenter l'importance du conflit dans la philosophie de notre auteur nous a permis de poursuivre ce but : ne pas céder à la facilité d'une lecture « coopérative » naïve de la pédagogie de John Dewey. Celle-ci demande aux universités pragmatistes de se doter d'outils politiques, pédagogiques et didactiques clairs pour que le plus grand nombre possible de conflits soient exprimés en son sein. Cette orientation requiert donc des développements parallèles pour la liberté d'expression des enseignants et des étudiants, la création d'espaces de discussion, et de débat, ainsi que des mécanismes de communication et de résolution des conflits conséquents. La réalisation pratique de ces moyens dépendra évidemment de chaque université, mais il nous semble nécessaire de garder en tête cette importance de la participation constructive des universitaires aux conflits contemporains. Nous verrons, dans le troisième temps de cette thèse, les différentes modalités de reconstruction de l'université par lesquelles cette conflictualité pourra être davantage exprimée.

Conclusion de la seconde partie : L'influence du projet de John Dewey sur son temps : une histoire des expérimentations universitaires et leurs critiques.

« La valeur des idéaux réside dans les expériences qu'ils rendent possibles »

(Dewey 1934e, 516)

Pour conclure cette seconde partie de notre thèse, faisons un pas de côté pour tenter de comprendre ce que l'étude des expérimentations universitaires, et de leurs critiques, réalisées à partir du projet politico-éducatif de John Dewey nous a appris. Il nous semble que ces chapitres 4 et 5 nous ont permis de dessiner les grandes lignes de cinq programmes de reconstruction démocratique de l'université menés au début du XX^{ème} siècle aux Etats-Unis. Ces derniers nous permettent alors de formuler trois « gains » de notre réponse à la question initial : *quelles expérimentations donnent corps à l'idéal démocratique de John Dewey et en font un véritable projet programmatique pour l'université ?*

Tout d'abord, ces programmes de reconstruction varient naturellement selon leur situation d'origine, le talent de leurs acteurs, les difficultés rencontrées, leur contexte politique, etc. mais rendent compte du même projet pragmatiste. C'est par cette diversité de réalisation que nous comprenons que ce projet ne mène pas à un seul et unique modèle d'organisation universitaire, c'est-à-dire un seul programme, mais à une pluralité d'organisations universitaires possibles, qui sera plus à même d'affronter la complexité du réel. La « *pragmatist university* » offre donc ce premier avantage pour penser l'université : un même projet d'université mais une pluralité de programmes de reconstruction. Ce premier gain est rendu possible par la cohérence de la relation entre les moyens et les fins, entre les programmes et le projet, entre les expérimentations et l'idéal que réclame l'attention aux relations de la philosophie pragmatiste.

De plus, et c'est le second gain de cette seconde partie, nous voyons apparaître ici toute la richesse et la profondeur de la relation de reconstruction chère à John Dewey. Il nous semble que cette relation exprime un processus continu et subtil entre la vie des institutions et la complexité dynamique du réel dont les institutions universitaires ne peuvent faire l'économie. Car en effet :

Toute institution vivante est une création coopérative, dans laquelle le travail de création commune se poursuit aussi longtemps qu'une institution est vivante. Les universités, comme les familles et les nations, ne vivent que comme elles renaissent continuellement, et la renaissance signifie un nouvel effort constant de pensée et

d'action, et cela signifie un processus de changement toujours renouvelé (Dewey 1939c, 266).

Or ce processus vivant et dynamique n'est en rien une évidence. En effet, se référer « à une tradition inaccessible à la critique », « aux coutumes et aux institutions établies » (Dewey 1929e, 288) relève d'un instinct si fort que notre auteur n'hésite pas à affirmer que « Le genre humain est trop spontanément conservateur, tant du point de vue de sa constitution que de son éducation » pour qu'une rupture complète avec les institutions soit un danger sérieux (*Ibid.*). Par contre, le véritable danger réside dans un assèchement des institutions qui ne laisse plus de place à l'intelligence, à la démocratie et à la libre coopération de tous. Et c'est contre ce danger que doit lutter de toutes ces forces « la philosophie de l'éducation » (Dewey 1944a, 275) car elle « a la tâche et la possibilité d'aider à briser la philosophie de la fixation qui renforce l'autorité extérieure par opposition à la libre coopération. » (*Ibid.*). Par conséquent, la philosophie de l'éducation, associée à cette dynamique de reconstruction, redéfinit cette première par le besoin suivant :

Nous avons besoin d'examiner, à la lumière de l'intelligence, les conséquences que produisent effectivement les institutions et les coutumes héritées, afin que nous puissions envisager, en toute intelligence, les manières de les modifier intentionnellement en visant la production de conséquences d'un ordre différent (Dewey 1929e, 288).

Ainsi, cette nouvelle définition de la philosophie de l'éducation, qui agrandit son champ de réflexion à l'ensemble des institutions, de leurs évolutions et de leurs finalités politiques est pour nous le second gain de ces études. Grâce à John Dewey, nous pouvons non seulement tisser désormais ensemble la pédagogie, l'histoire des idées et la science politique dans un examen de la question universitaire où aucun de ces liens institutionnels ne nous sera plus invisible. Mais plus encore, la tâche du philosophe de l'éducation peut désormais prendre en compte la réalité institutionnelle actuelle d'une université et étudier les projets futurs de cette dernière pour en estimer les conséquences qu'elles soient souhaitables ou détestables pour l'avenir.

Enfin, ce second gain, associé au premier, en forme un troisième encore plus conséquent pour le projet de notre thèse ; celui d'une posture de philosophe comme bâtisseur d'institutions émancipatrices. En effet, là où la tradition philosophique occidentale a tendance à rendre problématique²⁶⁴ la relation entre le politique et l'éducatif,

²⁶⁴ En effet, pour la plupart des philosophies politiques, il semble normal que le politique souhaite réformer les institutions éducatives en fonction de ses idéaux politiques. Cependant, ce même philosophe politique, en tant que citoyen, accepte bien moins d'être à son tour transformé par de nouvelles innovations éducatives. De même, le philosophe de l'éducation est prompt à demander des réactions institutionnelles de l'Etat face à des carences

entre l'individu et l'institution, entre la tradition et l'innovation, John Dewey nous permet de penser la continuité de ces termes entre eux :

J'ai commencé par dire que notre Université, comme toute autre institution vivante, est une création coopérative. Celle-ci est toujours un processus en cours. Elle se poursuivra aussi longtemps que l'Université durera. La tradition regarde aussi bien vers l'avant que vers l'arrière. Transmettre le pouvoir de nos propres réalisations à l'avenir est aussi important que de transmettre le passé au présent. En effet, plus nous sommes conscients du fait que nous sommes les bâtisseurs d'un monde futur, et plus il y a de chances que nous le soyons et plus nous devons être intelligents dans notre attitude à l'égard du passé et dans notre estimation des valeurs que nous en héritons. [...] Car nous sommes à la fois créateurs de l'avenir et héritiers du passé (Dewey 1939c, 271).

C'est pourquoi l'université, comme la démocratie, « doit être continuellement défendue et conquise par chaque génération. Elle ne peut rester immobile ; si elle ne va pas de l'avant pour répondre aux exigences des nouvelles conditions de vie, elle dégénère et finira par mourir » (Dewey 1939, 272). Les cinq expérimentations étudiées illustrent bien ce travail de défense et de renouvellement constant des institutions face aux inquiétudes du présent et aux désirs du futur. Les philosophes, mais comme tous les acteurs du monde éducatif ou politique, peuvent participer à ce grand chantier de renouvellement des institutions. C'est par la plus grande participation à ce chantier que les institutions peuvent se révéler être véritablement émancipatrices. Sans cet apport, l'inertie institutionnelle restera le principal facteur de séparation du politique et de l'éducatif, de l'individu avec les institutions, et enfin, nécessairement, entre la tradition et l'innovation. C'est pourquoi le troisième gain de cette seconde partie de notre thèse nous semble être cette mise à jour d'une « exhortation » pragmatiste à la reconstruction qui se trouve au cœur de la tâche de toute éducatrice.

On peut donc à présent penser l'université à partir de cette nouvelle exigence et poursuivre le projet politico-éducatif de John Dewey, non plus pour les universités du début du siècle dernier, mais pour celles que nous connaissons aujourd'hui. Ainsi, la dimension prospective de la troisième et dernière partie de cette thèse se trouve justifiée

éducatives mais formule peu de propositions citoyennes pour la transformation de ce dernier et s'en réfère souvent à une tradition dépassée au moment même où elle est revendiquée comme idéal. Ainsi, la division du travail entre le politique et l'éducatif ne permet pas ce processus de double transformation institutionnelle cher à John Dewey. Le citoyen du philosophe de l'éducation et l'élève du philosophe politique restent profondément des « désinstituéés » (au sens où ils sont privés de tout pouvoir instituant) au sein de leurs institutions respectives. L'élève est aussi peu citoyen en son école que le citoyen n'est élève en son Etat. C'est pour sortir de cette rupture entre le politique et l'éducatif et rendre véritablement les institutions émancipatrices qu'il nous semble important de développer le projet politico-éducatif de John Dewey qui fut un philosophe à la fois de la politique et de l'éducation.

par la dimension démocratique et reconstructive de la définition que notre auteur donne de l'éducation. Et c'est pourquoi, comme pour la première partie, nous ne résistons pas à l'envie de clore cette seconde partie par les mots que John Dewey prononça en 1939 pour la cérémonie du « jour de la fondation » de l'Université du Vermont :

C'est particulièrement vrai pour les étudiants des établissements d'enseignement supérieur qui ont reçu en abondance de ceux qui ont travaillé dans le passé. C'est à vous, les jeunes qui êtes ici aujourd'hui et ceux qui demain, comme vous, auront la possibilité et la responsabilité d'aider à construire, dans un monde troublé et distrait, la société démocratique des années à venir, où la liberté, la paix et la sécurité seront notre héritage commun (Dewey 1939, 272).

3ème partie : Avec John Dewey, proposer aujourd'hui une reconstruction de l'université par un nouveau projet politico-éducatif démocratique



Introduction générale de la troisième partie : reconstruire un projet

Quelle valeur a de nos jours le projet politico-éducatif de John Dewey ? Cet auteur nous a lui-même avertis : « Si toute pensée aboutit à la connaissance, la valeur de cette dernière est en fin de compte subordonnée à son usage dans la pensée. » (1916b, 158). Aussi notre question initiale devient la suivante : que nous permet de penser aujourd'hui le projet politico-éducatif ? Il est alors clair que le projet d'université et les expérimentations qu'il a permis de réaliser appartiennent au XX^{ème} siècle et que ce dernier a été le théâtre de nombreux bouleversements qui rendent difficiles tout usage nouveau

de ce projet tel qu'il a été pensé à cette époque. Cependant, là aussi John Dewey nous accompagne dans cette difficulté : « En effet, comme nous ne vivons pas dans un monde figé et achevé, mais dans un monde en marche, alors notre tâche première est prospective, et où tout ce qui est rétrospectif - et toute connaissance, distincte de la pensée, est rétrospective - a une valeur dans la solidité, la sécurité et la fécondité qu'elle nous procure dans notre rencontre avec l'avenir. » (Dewey 1916b, 158). Ainsi, le projet politico-éducatif pragmatiste n'a de valeur que s'il nous permet d'entrer dans une démarche prospective vis-à-vis de l'université actuelle.

Cette démarche prospective, à la fois descriptive (car s'appuyant sur des éléments déjà existants) et normative (car n'existant pas encore), n'est pas étrangère au pragmatisme et s'associe à son geste, maintes fois répétés (Madelrieux 2015), de reconstruction. Celle-ci forme un but philosophique en soi où il s'agit de dépasser les dualismes connus, notamment celui entre connaissances et actions, pour chercher à développer de nouveaux « systèmes d'idées opératoires » (Dewey 1929e, 299), c'est-à-dire ce que nous appelons ici un projet. Ce processus de reconstruction appartient donc, pour John Dewey, au registre des habitudes intelligentes qui feront s'effondrer les institutions qui les ignorent (Dewey 1929e, 312). Par conséquent, après la reconstruction théorique de notre première partie de thèse et celle, historique, de la seconde, c'est à une reconstruction prospective que nous nous attachons à présent.

C'est pourquoi, en plagiant Richard Rorty (1995, 30), il nous est possible de résumer l'objectif de ce dernier volet de notre travail de recherche comme la tentative de déplacer la question universitaire de sa formulation kantienne « Quelles sont les conditions anhistoriques et transcendantales de possibilité des universités ? » vers une formulation pragmatiste « Comment pouvons-nous transformer les universités présentes en un futur plus riche ? ». Nous ne cherchons donc pas ici la manière dont devraient être les universités pour correspondre à une essence ou une idée mystérieuse, mais nous cherchons à formuler ce qu'elles pourraient être, si par une normativité attentive aux conséquences, on orientait leurs devenir par un projet politico-éducatif, pragmatiste et démocratique, patiemment reconstruit en fonction des contextes et des évolutions actuelles. En, un mot, *quelles sont les propositions prospectives de reconstruction de l'université actuelle que peut formuler une actualisation du projet politico-éducatif d'université pragmatiste ?*

Chercher à résoudre ce problème ne peut se faire sans formuler immédiatement et prudemment certaines limites. Tout d'abord, il convient de rappeler que nous ne sommes pas les seuls à emprunter ce chemin intellectuel²⁶⁵. Steve Fuller, Aaron Stoller, Philip Kitcher, Ronald Barnett, Graham Badley, Naoko Saito, Lee Benson et bien d'autres tentent eux-aussi, à leurs manières, de faire émerger de leurs connaissances du pragmatisme les contours d'une *university pragmatist* nouvelle²⁶⁶. Leurs recherches nous permettent ainsi de rappeler l'importance de ne pas penser un seul projet d'université, qui fonctionnerait comme un modèle ou un idéal, mais au contraire de penser des projets d'universités, menant à une pluralité de programmes de reconstruction possibles. C'est cette capacité à se diversifier en fonction des contextes et des situations qui formera la plus belle preuve de la fécondité du projet pragmatiste, et ce, surtout à une époque où les projets d'université évoluent rapidement et dans de multiples directions. De plus, on cherchera moins ici à juger des insuffisances des expérimentations universitaires menées au siècle dernier qu'à en proposer de nouvelles, propositions dont la valeur dépendra évidemment à la fois de leurs réalisations et de leur capacité à en générer d'autres. *In fine*, le projet d'université pragmatiste dépend de sa capacité à faire croire les individus aux bienfaits de sa réalisation. C'est pourquoi la valeur normative de ce que nous écrivons ici dépend toujours du partage de cette conviction.

La reconstruction prospective du projet politico-éducatif de John Dewey pour l'université que nous proposons donc dans les pages à venir se décline en deux chapitres de taille inégale. En effet, *le chapitre 6* est plus succinct que le suivant car son rôle est de préparer le terrain de nos propositions prospectives. Il s'agira là de rendre compte des évolutions des universités occidentales depuis le début du XX^{ème} siècle jusqu'à nos jours, en se concentrant sur la littérature philosophique portant sur la question des universités. C'est-à-dire qu'au sein des multiples et complexes mutations des universités durant cette période, nous focalisons notre analyse sur les évolutions d'un problème philosophique ; celui qui, au croisement de la philosophie politique, de l'éthique et de la philosophie de l'éducation, s'interroge sur les finalités de l'université et qui formule des projets d'université. Ce chapitre nous permet alors de constater que (1) le projet politico-éducatif pragmatiste s'est éclipsé des débats sur cette question à cause d'une triple fracture (interne

²⁶⁵ De plus, celui-ci ne peut se risquer de prétendre à l'exhaustivité ni d'une étude de toutes les universités existantes actuellement, ni de toutes les pistes de réflexion qu'ouvre le pragmatisme sur ce sujet.

²⁶⁶ Sur ce point, sans développer cette remarque, nous pouvons néanmoins affirmer que notre démarche semble plus « étendue » que celles des auteurs précédemment cités, qui, souvent, se focalisent sur un seul point de la pensée pragmatiste, comme le « problem-solving » par exemple, pour penser la reconstruction de l'université.

à l'histoire de la philosophie, aux disciplines universitaires et à l'institution universitaire elle-même). Ainsi (2) l'éclipse du projet pragmatiste et d'autres orientations économiques, politiques et éthiques ont donné naissance au cours du siècle à cinq tendances qui participent de nos jours au devenir des universités.

L'étude de ces cinq tendances nous fait alors entrer dans le dernier temps de cette thèse, *le chapitre 7*. Au sein de celui-ci, nous étudions chacune de ces cinq tendances en tant que mouvement problématique qui vient remettre en question les convictions démocratiques centrales du projet politico-éducatif pragmatiste. Aussi, dans chacune des cinq sections de ce chapitre, le mouvement argumentatif est similaire. Nous commencerons par l'analyse des dangers inhérents à la tendance moderne étudiée, puis nous chercherons ce qui, au sein des écrits philosophiques propres au pragmatisme, peut nous aider à formuler des propositions venant lutter contre cette tendance. Ce qui nous amène, à la fin de chacune des sections, à formuler des propositions prospectives réactualisant le projet pragmatiste du siècle dernier en un nouveau projet politico-éducatif d'université démocratique.

Introduction

Au vu des deux premières parties de cette thèse, le lecteur peut légitimement se poser la question suivante : « Qu'est-il advenu historiquement du projet politico-éducatif de John Dewey ? » Bien que les critiques de l'éducation progressiste commencent à se structurer à partir des années 50²⁶⁷, de nombreux commentateurs retiennent une seule et unique date : le 4 octobre 1957. Que se passe-t-il ce jour-là ? C'est la mise en orbite du premier satellite humain autour de la Terre, Spoutnik, et il n'est pas américain, mais soviétique. Alors que sa seule fonctionnalité est d'émettre un « bip » sur une fréquence radio, ce lancement fut vécu comme un véritable traumatisme par les États-Unis, plusieurs journaux comparèrent cet événement à un « Pearl Harbor » technologique. Il prouvait, selon eux, que les soviétiques possédaient la technologie nécessaire pour envoyer un missile nucléaire sur le continent américain. Donc, d'une part, il a marqué le début de la course entre les États-Unis et l'URSS pour la conquête de l'espace. Et d'autre part, il marque aussi une crise de l'éducation. Selon l'historien Hyman Rickover, la presse et les républicains accusèrent l'école progressiste, coupable de ne pas donner aux élèves une culture scientifique et littéraire assez solide. On reprocha à l'éducation progressiste un manque de rigueur intellectuelle dans ses méthodes et ses programmes d'enseignement. Particulièrement, John Dewey fut critiqué :

La clameur qui s'enflait déjà contre le système éducatif devint un vacarme assourdissant. Le tollé fut général : le Président, le Vice-Président, les amiraux, les généraux, les croque-morts, les épiciers, les cireurs de chaussures, les bootleggers, les agents immobiliers, les racketteurs, tous gémissaient parce que nous n'avions pas, nous, un morceau de métal en orbite autour de la terre, imputant cette tragédie aux sinistres disciples de Dewey qui avaient conspiré pour empêcher le petit Johnny d'apprendre à lire (Miller et Nowak 1977, 254).

En 1958, le gouvernement adopta un *National Defense Education Act* destiné à augmenter le financement des écoles pour les programmes des savoirs fondamentaux. A ce moment-là, les universitaires engagés dans les questions éducatives ont de façon volontariste reconstruit des programmes scolaires, dans le but de former de meilleurs ingénieurs et redorer le blason national. Cependant, que se cache-t-il derrière l'anecdote

²⁶⁷ Par exemple, un point de vue plus traditionnel et disciplinaire de l'éducation est exprimé par Robert Maynard Hutchins, Mortimer Adler ou encore Arthur Bestor, ces derniers inspirèrent un mouvement conservateur de retour aux fondamentaux à partir des années 60 (Mialaret et Debesse 1972, 301).

du Sputnik ? Tentons de dépasser cette dernière pour comprendre quelles sont les transformations profondes du XX^{ème} siècle qui peuvent nous permettre de mieux comprendre les évolutions de la philosophie de l'éducation, et plus particulièrement celles relatives à la question des universités, de leurs fonctions et de leurs objectifs sociaux, culturels, scientifiques et politiques. Le but de ce sixième chapitre est de proposer une perspective historique sur la question des universités telle qu'elle se construit sur le sol américain, du début du XX^{ème} siècle jusqu'à nos jours, ainsi que sur sa réponse pragmatiste exprimée par le projet politico-éducatif deweyen. Notre hypothèse ici soutient que la question des moyens, des objectifs et du devenir des universités est un champ d'études qui a subi de profondes transformations tout au long du XX^{ème} siècle, au point que ce dernier s'est dispersé et a rendu progressivement inaudible les projets politico-éducatifs tentant de répondre à ces questions, et ce à cause d'au moins trois lignes d'évolution historiquement observables.

Ces lignes d'évolution mettent en jeu trois degrés d'analyse. Le premier, à un niveau épistémologique, montre une évolution interne à l'histoire de la philosophie, où cette discipline même s'est transformée au point de ne plus pouvoir poser cette question avec sérieux. Nous identifions cette évolution par le passage d'une philosophie américaine dominée par le pragmatisme qui se laissa peu à peu remplacer par ce que l'on nomme désormais la philosophie analytique. Le second degré d'analyse se concentre sur l'évolution des disciplines universitaires durant cette période. A ce degré-là, on peut constater un redécoupage progressif des disciplines de la philosophie et des sciences de l'éducation qui rend plus difficile de penser un projet politico-éducatif tel que celui de John Dewey. Enfin, au degré de l'ingénierie institutionnelle de l'université, le nouveau *design institutionnel* des universités américaines a peu à peu rendu caduque les réflexions menées auparavant sur la question des universités. Il serait évidemment possible d'agrandir davantage le spectre de l'analyse pour chercher d'autres lignes d'évolution propres au pays tout entier avec ses variations politiques, économiques, militaires, etc. mais cela nous emmènerait trop loin par rapport à notre objet d'étude qu'est l'université américaine.

Nous nous concentrerons ici sur cette triple évolution historique (de l'histoire de la philosophie, des disciplines universitaires et de l'institution universitaire elle-même), pour montrer comment le projet deweyen a été triplement éclipsé des réflexions sur l'enseignement supérieur en raison d'un triple fractionnement de la question des universités au degré épistémologique, disciplinaire et institutionnel. Nous espérons ainsi

montrer la difficulté, mais aussi l'originalité²⁶⁸, de notre travail de thèse en éclairant à nouveaux frais le projet deweyen par-delà son éclipse historique.

Le premier temps de ce chapitre sera donc consacré à la première ligne d'évolution, celle interne à l'histoire de la philosophie elle-même. Plus précisément, nous centrerons notre propos sur la philosophie de l'éducation plutôt que sur l'ensemble du champ philosophique (tâche qui serait impossible ici compte tenu des exigences propres à l'exercice). Dans un deuxième temps, nous étudierons le mouvement des disciplines elles-mêmes et la façon dont ce redécoupage déplace et réduit la question des universités²⁶⁹. Enfin, le troisième et dernier temps de ce chapitre sera consacré à l'évolution de l'institution elle-même. Nous resterons dans une approche transversale des institutions de l'enseignement supérieur du territoire américain, cela dans le but de comprendre comment, à ce niveau également, la question des universités a vu son espace de réflexion s'effriter progressivement.

A. Première éclipse : la marginalité de la philosophie analytique de l'éducation

L'éclipse de la question des universités au sein du champ de la philosophie de l'éducation au XX^{ème} siècle peut s'expliquer tout d'abord, à un degré épistémologique, par un effritement du terrain théorique même où cette question se posait alors. En effet, comme nous l'avons vu en introduction²⁷⁰, poser la question des universités, de leur avenir ou réfléchir à un projet politico-éducatif propre à ces dernières, suppose de penser à partir d'une philosophie de l'éducation se situant au carrefour de l'épistémologie, de la pédagogie et de la philosophie politique. Or, aux Etats-Unis, entre le début du XX^{ème} siècle et celui du XXI^{ème} siècle, ce carrefour a disparu à la suite d'une rupture du dialogue entre ces différents domaines de la philosophie. Cette rupture est, entre autres, un héritage d'une évolution interne à la philosophie américaine : le passage d'une philosophie résolument orientée par le courant pragmatiste à une philosophie analytique qui émerge

²⁶⁸ Nous n'avons, à ce jour et dans l'espace francophone, rencontré aucun travail (en philosophie ou en sciences de l'éducation) qui associe ces trois niveaux d'analyse pour étudier la question des universités américaines et de leurs devenir scientifiques, sociaux et politiques.

²⁶⁹ D'autres disciplines scientifiques, comme les sciences politiques, l'administration et la gestion ou bien encore l'économie pourraient ainsi être mobilisées sur notre problème. Nous les écartons volontairement pour garder notre travail au sein d'une perspective propre à la philosophie de l'éducation.

²⁷⁰ Voir page 11 de la thèse.

en réaction à ce premier et qui, par la suite, progresse en s'éloignant des objets de recherche construits par la philosophie de l'éducation pragmatiste.

Prévenons toutefois un malentendu, il existe une grande variété de courants philosophiques au sein du courant que l'on nomme philosophie analytique, et proposer une typologie ou une topologie de cette dernière est un exercice périlleux (Glock 2011, 277). Aussi, nous sommes davantage face à « un air de famille » entre plusieurs philosophies qu'à une véritable homogénéité²⁷¹. D'autant plus que notre propos se centre sur la philosophie analytique de l'éducation et non sur l'ensemble des champs d'étude de la philosophie analytique. Cependant, ce propos-là est suffisamment travaillé réflexivement par les philosophes eux-mêmes pour en déterminer des points communs pertinents pour notre analyse. Ces derniers sont (A) le peu d'appétence théorique pour la philosophie politique qui a mené à une prise de distance avec les revendications politiques de la philosophie, (B) la mise à l'écart de l'histoire comme outil méthodologique, au profit du langage formel, qui a conduit à laisser impensée la relation d'enrichissement mutuel entre la théorie éducative et la pratique éducative, et enfin (C) une indifférence tenace envers toute *intradisciplinarité*²⁷², ce qui a entraîné un rétrécissement de la philosophie de l'éducation à sa dimension éthique.

(A) Le premier élément de notre première ligne d'évolution historique (c'est-à-dire interne à l'histoire de la philosophie américaine) qui marque le passage du pragmatisme à la philosophie analytique²⁷³ semble être la marginalisation progressive de la pratique éthique et politique au sein du champ même de la philosophie de l'éducation entre 1910 et 1960 (Glock 2011, 278).

²⁷¹ Nous ne trancherons donc pas ici la question de savoir si la philosophie analytique se trouve définie par une doctrine (l'empirisme logique), une méthode (l'analyse logico-linguistique), une pratique (stylistique) particulière ou une opposition « géographique » avec une philosophie dite « continentale » (Glock 2011). Cependant, remarquer l'unité « stylistique et sociologique » de la philosophie analytique, comme le fait Richard Rorty (1993, 385), et dire que « la « philosophie n'est pas le nom donné à une espèce naturelle, mais celui que l'on donne à l'une des cases dans lesquelles la culture humaniste se distribue à des fins institutionnelles et bibliographiques » (Rorty 1993, 399) nous semble être un bon point de départ à cette réflexion.

²⁷² Par cette notion (Mialaret 1976, 95-96), on entend les interactions au sein d'une discipline entre les différents domaines, objets ou champs d'étude propre à la discipline (par exemple, en philosophie, entre l'esthétique et la philosophie du langage).

²⁷³ Ce passage fut d'autant plus radical qu'au sein de la philosophie universitaire américaine, John Dewey eut peu de « disciples » capables ou souhaitant poursuivre et défendre sa philosophie au sein de l'espace académique à sa mort (à part peut-être Sydney Hook ou Matthew Lipman). Ainsi, le pragmatisme eut une influence assez brève au sein de l'espace universitaire américain (Kliebard 2004, 179).

Est-ce à dire, comme le sous-entendent parfois les partisans de l'École de Francfort (Glock 2011, 347), que la philosophie analytique, dans son ensemble, favoriserait par définition les pratiques apolitiques²⁷⁴ ? Ce jugement simpliste trouve pourtant de nombreux contre-arguments auprès de la première « génération » de la philosophie analytique. En effet, il suffit de se rappeler les engagements politiques en faveur du pacifisme de Bertrand Russell (Glock 2011, 342) ou encore le fait que les partisans de l'empirisme logique qui signèrent le manifeste du cercle de Vienne étaient des intellectuels engagés dans une réforme politique socialiste forte (et qui fut l'une des raisons de leur départ forcé de Vienne)²⁷⁵. A ce titre, la critique de Heidegger par Rudolf Carnap est éminemment politique²⁷⁶. La plupart des philosophes appartenant à cette première « génération » étaient des intellectuels projetés au cœur des drames humains de la première et de la seconde guerre mondiale. Beaucoup émigrèrent pour ces raisons aux États-Unis et en Angleterre entre 1920 et 1940²⁷⁷ (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 386). Or, paradoxalement, le conformisme politique de ces philosophes durant les années qui suivirent leur institutionnalisation (Glock 2011, 349; Reisch 2005), c'est-à-dire lorsqu'ils eurent accès aux postes de professeurs dans les départements de philosophie, est peut-être, selon Sandra Laugier (1995, 18–19), un effet « sociologique » de la situation sociale d'immigré de ces intellectuels ayant plus d'avantages à ne « pas faire de vagues » dans un pays qui leur est étranger et dont le fonctionnement politique leur était inconnu.

Toutefois, cet argument de Sandra Laugier ne tient plus pour la génération des professeurs (Ryle, Austin, Strawson, etc.) qui furent les élèves des premiers lors des années qui suivirent. L'institutionnalisation des philosophes analytiques devenant des professeurs d'université (Rorty 1993, 380–81), c'est-à-dire des membres d'une classe sociale plus aisée, si elle peut sociologiquement expliquer le risque et donc la relative absence de prises de positions éthiques et politiques directes de leur part, demeure un

²⁷⁴ Par exemple, pour Heather Douglas, John Dewey fut l'un des rares philosophes à soutenir une approche où science et valeurs sont liées, contrairement à d'autres philosophes comme Alfred J. Ayer ou Carl Hempel (Douglas 2009, 47).

²⁷⁵ Cependant, cet engagement de gauche de la première génération analytique est à nuancer par le nationalisme et l'antisémitisme de Gottlob Frege, ainsi que l'antisémitisme douteux de Ludwig Wittgenstein (Glock 2011, 362–63).

²⁷⁶ Non seulement le manifeste du Cercle de Vienne est autant politique qu'épistémologique mais il existe un certain nombre d'affinités indéniables (rejet de l'idéalisme allemand, revendication d'un certain réalisme épistémologique, etc.) entre ces philosophes et le pragmatisme (Uebel 2015, 16).

²⁷⁷ Ludwig Wittgenstein partit étudier à Cambridge auprès de Bertrand Russell en 1911. Willard van Orman Quine invite Rudolf Carnap à Chicago où il s'installa dans les années 30. Quine représente à bien des égards la figure paradigmatique de la philosophie analytique. Son travail de destruction du mythe de la signification avec son argument de l'indétermination de la traduction en est un bon exemple.

argument insuffisant pour rendre compte de la faible production théorique de pensée politique. A ce titre, les partisans de la philosophie analytique, jusqu'aux années 70, semblent adhérer implicitement aux thèses démocratiques et libérales en vigueur aux Etats-Unis, sans véritablement les interroger ou les perfectionner. De plus, Hans-Johann Glock, pourtant fervent partisan de la philosophie analytique, reconnaît lui-même que, soit les positivistes logiques (p.353), soit les philosophes analytiques de la « seconde » génération (p.354), montrent peu d'intérêt théorique pour l'éthique normative ou la philosophie politique. Et en esquiver le reproche en l'adressant également aux partisans de l'Ecole de Francfort nous semble être un argument assez faible (p.355-357).

Enfin, il est symptomatique de lire que la production la plus conséquente de la philosophie américaine, dans la seconde partie du XX^{ème} siècle, dans le champ de la philosophie politique, semble être l'œuvre de John Rawls²⁷⁸ (avec *A theory of justice* publié en 1971). Or cette dernière n'est pas vraiment de facture analytique²⁷⁹. C'est pourquoi, il nous semble légitime d'affirmer que, dans les grandes lignes, la philosophie analytique a éloigné la philosophie éthique et politique de l'ensemble du champ philosophique. Ce mouvement fut réalisé en considérant que les conflits éthiques ou politiques émergent à tort dans des situations où une analyse rationnelle les résoudrait en levant les incohérences logiques qui les provoquent. A cette condition la pratique éthique ou politique arrive en quelque sorte trop tard pour être vraiment pertinente aux yeux de la philosophie analytique, ce qui explique son peu d'intérêt. Ainsi, ce désintéressement théorique pour l'éthique et le politique au sein de la philosophie analytique est ce qui a empêché à (la majorité de) ses représentants de penser l'interaction entre leurs théories philosophiques et leurs engagements pratiques. La conséquence de cet impensé pour la philosophie de l'éducation fut l'éloignement progressif de la dimension théorique et de la dimension pratique de l'entreprise éducative aux yeux des philosophes analytiques²⁸⁰ (Egea-Kuehne 1997). Réfléchir sur l'une de ses deux dimensions n'était plus, de façon évidente, un gage de crédibilité pour l'étude de la seconde.

²⁷⁸ Au sujet de l'ouvrage de John Rawls : « L'importance et la permanence de ce livre sont en effet légitimement reconnues de tous. [...] Il s'agit simplement de la meilleure mise à jour de la pensée du libéralisme social que nous possédions » (Rorty 1993, 383).

²⁷⁹ Il en va de même pour les œuvres politiques de Noam Chomsky ou de Hannah Arendt dont on peut difficilement soutenir qu'elles appartiennent à la philosophie analytique, bien que toutes les deux produites sur le territoire américain.

²⁸⁰ Sur ce point, l'opposition farouche des philosophes analytiques aux courants philosophiques « continentaux » de l'existentialisme et du marxisme est quasiment unanime et révélatrice de cette rupture entre la théorie philosophique et la pratique engagée.

(B) Ce peu d'intérêt pour la pratique éthique ou politique, corrélé à la démarche logique et à un rapprochement formel avec les sciences exactes, a pour conséquence de développer une autre fracture au sein du champ philosophique qui nuit à la philosophie de l'éducation. Il s'agit d'une mise à l'écart d'une perspective historique sur les réalités sociales ou institutionnelles des problèmes étudiés (Forquin 1989, 71). Là où les sciences sociales et humaines, depuis le XIX^{ème} siècle, se servent des perspectives historiques pour rendre compte de la réalité, de l'évolution et de l'actualité de leurs objets d'études, la philosophie analytique ne semble pas se doter de cet outil méthodologique et lui préférer ceux de l'analyse logique décontextualisée²⁸¹. Ce fait explique en partie la violence des échanges entre les philosophes analytiques et les philosophes continentaux sur la place de l'historicisme²⁸² au sein du champ philosophique (Glock 2011, 175–220). L'abandon de cet outil est également dû à une autre orientation théorique commune aux philosophes analytiques, celle du tournant linguistique. L'étude du langage ordinaire et de son fonctionnement logique conduit la philosophie analytique à être vue comme une recherche « du second degré » (Wollheim 1961, 298) concentrée sur l'interaction de la pensée avec le langage, plutôt qu'une recherche « du premier degré » intéressée par l'interaction entre les pratiques et le monde²⁸³. Pour les recherches du second degré, on s'intéressera davantage à une évaluation du descriptif (à ce qui est devant nous), alors qu'au premier degré, on recherche les évaluations dites de jugement (à ce qui devrait ou pourrait être). La première recherche est donc « neutre » envers la seconde, qui se retrouve, quant à elle, engagée dans le réel.

²⁸¹ Cette critique de « l'establishment » de la philosophie analytique « réactionnaire » se professionnalisant dans des problèmes anhistoriques est également celle de Richard Rorty envers ses collègues de Princeton (2019, 476–77), mais s'étend plus généralement à toute tentative de considérer la philosophie comme une « discipline autonome » (1993, 27, 126, 152).

²⁸² Sur ce point, les actes du colloque « La philosophie analytique » qui eut lieu à Royaumont en 1958 et auquel participèrent de nombreux philosophes analytiques reconnus tels que J. Austin, B. Williams, G. Ryle ou encore W.V. Quine, montrent bien ce peu d'intérêt pour l'histoire des idées, notamment en la réduisant à une histoire des auteurs philosophiques. A titre d'exemple, Gilbert Ryle, à la discussion générale qui clôtura le colloque déclara que « L'enseignement de l'histoire de la philosophie consiste à exhumer le cadavre de tous les philosophes connus, et à en pratiquer l'autopsie. Le résultat ressemblerait assez à une collection d'articles nécrologiques, dans le meilleur des cas » (Wahl 1962, 366). On notera également que sur les neuf interventions censées représenter la philosophie analytique aucune d'entre elles ne porta sur la philosophie politique, celle des institutions ou encore celle de l'éducation. Et que ces absences ne furent pas remarquées par le public « continental » non plus...

²⁸³ Sur cette distinction, Cornel West décrit la conjonction coordonnée de trois thèses de la philosophie analytique, à savoir, en philosophie du langage l'« atomisme phrastique », en épistémologie le « réductionnisme phénoménaliste » et en éthique l'« empirisme analytique », qui, prises ensemble, valident les dualismes entre l'analytique et le synthétique, le linguistique et l'empirique, et enfin la théorie de l'observation par un sujet devenu spectateur passif (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 386–97). Ces dualismes peuvent alors devenir les « marqueurs » des recherches du premier et du second degré.

Cette distinction a donc pour effet d'éloigner la philosophie analytique d'une recherche de production théorique performative (premier degré), s'éloignant ainsi de toute application²⁸⁴. Au mieux, la recherche philosophique (premier degré) peut aider à clarifier ce qu'il y a de confus au sein des doctrines (éthiques, politiques ou éducatives) appliquées (second degré) sur le plan de l'argumentation logique, mais sans avoir à établir de préférence axiologique (pour conserver sa neutralité) (Wollheim 1961, 307–8). Bien que cette dichotomie entre les deux degrés soit radicale et contestée au sein de la philosophie analytique, elle permet assez bien de comprendre pourquoi la philosophie analytique ne permet plus de penser de façon évidente la possibilité d'une philosophie appliquée de l'éducation. Par exemple, lorsque que A. J. Ayer déclare en 1980 que «il ne nous appartient pas de décider de ce qui existe » (1980, 688), on retrouve cette orientation épistémologique qui éloigne la philosophie des recherches scientifiques appliquées, qui, elles, tentent d'avoir une influence sur ce qui existe, en se donnant les moyens théoriques de transformer le réel.

(C) Enfin, le dernier point commun des philosophes analytiques de l'éducation fut d'accorder peu d'intérêt pour les démarches intradisciplinaires en éducation. La progressive spécialisation de la philosophie analytique a eu pour effet, en philosophie de l'éducation, de se détourner des autres champs de la philosophie. Or, ce geste ne fut pas considéré comme une perte pour les philosophes analytiques de l'éducation, mais, au contraire, comme une libération ; l'historien de l'éducation Nicholas Burbules (1997) montre comment le premier geste de la philosophie analytique pour « gagner » ce qui était devenu un sous-champ mineur de la philosophie a été de « briser les chaînes » dans lequel l'emprisonnait « le fantôme de Dewey » (Egea-Kuehne 1997, 147)²⁸⁵.

A ce titre, il est frappant de constater l'écart entre la première phrase d'un article de Harold Taylor, philosophe pragmatiste de l'éducation, qui déclare en 1950 que « De toutes les branches de la philosophie, c'est la philosophie de l'éducation qui reflète et traduit de la façon la plus directe l'histoire, la civilisation et l'état social du pays d'où elle est originaire » (H. Taylor 1950, 443) et celle de Alan Montefiore en 1980 qui déclare : « la philosophie de l'éducation ne figure pas parmi les préoccupations principales des professeurs et des

²⁸⁴ « La philosophie analytique s'est ainsi privée de généalogie, du sens d'une mission ou de toute métaphilosophie. » (Rorty 1993, 400).

²⁸⁵ En effet, John Dewey était vu, dès les années 40, par les philosophes analytiques comme un représentant d'une philosophie dite « continentale » surchargée de métaphysique, d'approximations et d'obscurité. Notamment, on le verra, par la création d'associations importantes comme la *Philosophy of Education Society* en 1941 aux Etats-Unis, puis de son homonyme en Grande Bretagne en 1966 et en Australie en 1971 (Egea-Kuehne 1997, 145–47).

étudiants des facultés de philosophie du monde de la philosophie analytique » (1980, 897). La suite de l'article de Alan Montefiore expliquera pourquoi il est si rare que des philosophes analytiques s'orientent vers les questions éducatives tant ce domaine est devenu périphérique. On comprend donc que durant les trente années qui séparent ses deux états des lieux de la philosophie de l'éducation américaine, les ambitions théoriques et la centralité de la philosophie de l'éducation ont été nettement entamées. La conséquence de ce rejet de l'intradisciplinarité a été une restriction de la philosophie de l'éducation à une dimension plus éthique. Cette tendance de la philosophie analytique de l'éducation peut s'observer dans les écrits de Richard Stanley Peters (1972), de Barrow et G. Milburn (1990) ou encore de Mc Peck (McPeck et Scriven 2016). A la lecture de ses auteurs, il est clair que la question du rôle technique, social ou politique de l'éducation se déplace vers la question de la « bonne éducation ». Cette orientation de la philosophie de l'éducation vers l'éthique est alors teintée d'une perspective libérale car au cœur de cette orientation éthique réside un idéal d'autonomie individuelle propre à une certaine conception morale de la « civilisation » que certains savoirs fondamentaux rendent possibles. Cette dernière apparaît clairement dans les travaux de Richard Stanley Peters en 1965 :

Il [l'homme] sait, bien sûr, que la science, les mathématiques et même l'histoire, peuvent être envisagées de manière instrumentale. [...] Et après, demandera-t-il ? Une fois tous leurs besoins satisfaits, que feront les hommes, que penseront-ils, que vont-ils apprécier ? Ces hommes sont-ils indifférents à tout ce que signifie être civilisé ? Les enfants, justement, le sont. Ce sont des barbares qui se tiennent aux grilles. Et il s'agit de les faire pénétrer dans la citadelle de la civilisation et de faire en sorte qu'ils comprennent et aimeront ce qu'ils verront quand ils y seront (Peters 2007, 109).

Cette perspective libérale permettra peu à peu d'établir l'idée d'une « accountability » éducative, c'est-à-dire que les acteurs de l'éducation doivent rendre des comptes aux parents qui leur confient leurs enfants, à partir de résultats probants et vérifiés. Des examens, des barèmes, des évaluations permettront d'évaluer ainsi la progression vers cet idéal éducatif. Notamment, les conclusions du rapport, intitulé *A Nation at Risk*, publié en 1983, iront dans ce sens, en autorisant une plus grande liberté de choix dans l'éducation de leurs enfants, valorisant une culture de la réussite individuelle et en prônant une politique éducative guidée par les résultats scolaires (*The National Commission on Excellence in Education* 1984). Ce rapport, favorable au président républicain Ronald Wilson Reagan, a permis de développer une concurrence entre les établissements scolaires, le *home-schooling* et la progression du nombre d'écoles privées. Cette perspective libérale ne sera, à notre connaissance, que peu critiquée par la

philosophie analytique de l'éducation²⁸⁶ bien qu'elle s'exportera par la suite aux politiques éducatives européennes (*Conférence de Lisbonne* en 2000). Cette évolution montre bien que la philosophie analytique de l'éducation, en se spécialisant et en se limitant au seul champ de l'éthique, n'a pas su produire une critique solide face aux choix politiques et sociaux des politiques éducatives américaines de son époque.

Pour finir, on notera que ces trois points communs semblent se conditionner (A implique ou rend possible B, qui à son tour rend plus facile ou évident C) et procèdent à un rétrécissement successif du champ de la philosophie de l'éducation. Cette dernière se retrouve alors marginalisée au sein de l'ensemble du champ philosophique. Or cette position périphérique est inverse à celle qu'elle occupait au sein de la philosophie pragmatiste, et lui empêche par conséquent de porter certains objets philosophiques en leur donnant une place légitime au sein même du champ philosophique. C'est pourquoi l'université, comme objet philosophique, n'est plus pensée par la philosophie analytique au croisement de l'épistémologie, de la philosophie politique, de l'éthique ou de la pédagogie, car la philosophie de l'éducation a perdu sa centralité épistémologique (ainsi que sa capacité de fédération intradisciplinaire) au sein du champ philosophique.

B. Deuxième éclipse : une philosophie isolée au sein des sciences de l'éducation

Au-delà du champ d'étude propre à la philosophie, si nous voulons comprendre les évolutions de la question des universités, il nous faut également être attentif aux transformations du champ propre aux sciences de l'éducation. Car, si la question de l'avenir et des finalités des universités se posait jusqu'au XIX^{ème} siècle sur le terrain philosophique, elle apparaît désormais sur celui des sciences de l'éducation, au sein duquel la philosophie de l'éducation, à la suite de sa « mise à l'écart » par la philosophie analytique, est désormais rattachée à l'université. Le mouvement des diverses disciplines

²⁸⁶ Les critiques de cette perspective libérale de l'éducation se firent davantage entendre au sein des départements de sciences politiques ou de sociologie politique. De plus, les philosophes marxistes comme Kevin Harris restèrent minoritaires (Ree 1980) et il faut attendre les premières philosophes féministes en philosophie de l'éducation, comme Jane Roland Martin, en 1998, pour faire une critique du « sophisme androcentrique » de l'éducation libérale de Richard Stanley Peters. Mais à ce moment-là, la philosophie de l'éducation bascule de nouveau avec une nouvelle question, différente de ce qu'est une bonne éducation, pour se demander ce qu'est une éducation et une école juste.

(psychologie, sociologie, philosophie, linguistique, anthropologie, etc.) au sein de ce champ redessine donc le « territoire » de notre question, à nous de comprendre comment.

Au regard des historiens de l'éducation, l'éducation aux Etats-Unis connaît une période progressiste, dominée par la philosophie pragmatiste de l'éducation des années 1910 à 1960. A son début, il y a, au sein du milieu universitaire américain, une volonté forte de réformer en profondeur le système scolaire, notamment mis en avant par la politique progressiste de Théodore Roosevelt (1901 à 1909). C'est un moment d'expansion scolaire où le nombre d'écoles se multiplie, les besoins pédagogiques deviennent plus explicites pour un nombre croissant d'enseignants et les universités américaines se restructurent suivant un nouveau modèle d'enseignement davantage tourné vers la recherche. De façon globale, les deux guerres mondiales créent une augmentation de la migration des idées et des penseurs européens aux Etats-Unis, et notamment en philosophie de l'éducation, les travaux de nouveaux psychologues seront découverts et sollicités par des politiques éducatives volontaristes²⁸⁷. Et dans ce climat patriotique, l'idée que l'éducation, la science et la démocratie fonctionnent ensemble est une évidence (Jewett 2012, 226–28). Si l'école a un rôle démocratique pour les progressistes, alors les enseignants-chercheurs se doivent de le promouvoir et leurs engagements doivent dépasser leurs champs disciplinaires²⁸⁸. Cette dynamique propre au projet politico-éducatif porté par la philosophie pragmatiste de l'éducation n'est pas isolée mais participe véritablement à un mouvement conséquent des disciplines où la philosophie, comme la psychologie et l'histoire, deviennent des disciplines au service de l'éducation. Selon une historienne américaine, Catherine A. Bowers c'est le temps des philosophes-pédagogues, des historiens-pédagogues « chroniqueurs du progrès », etc. (Jablonka 2001, 10; Bowers 1969). L'étude du passé, pour eux, doit être subordonnée aux interrogations d'un présent qui pose problème (Nóvoa 1997, 10–12). Universitaires et pédagogues s'accordent alors sur l'objectif de reconstruire socialement la société américaine par le biais de l'école. Par exemple, cette dynamique rendra possible, en 1944,

²⁸⁷ On notera également en 1916 la création du *United States National Research Council*, en 1918 celle de l'*American Council on education* et en 1921 celle de l'*Association of Governing Board*. Ces trois instances serviront à structurer le réseau des universités émergentes à un niveau national et non plus seulement fédéral, et ainsi à promouvoir une vision nationale des fonctions et objectifs des universités américaines (Plumelle 2012).

²⁸⁸ Ici, John Dewey sera de toutes les batailles ; pour former avec plus de rigueur scientifique les éducateurs, il leur proposera des formations au sein des universités. Pour faire de l'école un lieu stratégique pour résoudre les problèmes de la société future, les textes qu'il publiera dans des revues (scientifiques ou pour le grand public) ne se limiteront pas au lectorat des pairs universitaires, il y affirmera clairement ses positions en soutien de certaines écoles ou bien encore en faveur de la mixité raciale et sexuelle à l'école, etc. (Bowers 1964).

la mise en place par les Etats fédéraux du *G.I. Bill*, une loi qui permettra à deux millions de soldats démobilisés (soit 11 millions sur une vingtaine d'années) de faire des études universitaires et de se réadapter à la vie civile, mais aussi d'ouvrir davantage les universités aux minorités noires et hispaniques (Reese et Rury 2016, 202, 201).

Cependant, cette dynamique progressiste à laquelle ont participé les enseignants-chercheurs américains sera freinée à partir des années 60, à la fois pour des raisons politiques, économiques et sociologiques propres aux Etats-Unis que nous ne pouvons détailler ici, mais également pour des raisons internes au champ des sciences de l'éducation. Ces dernières résultent d'une évolution des sciences de l'éducation où la philosophie, comme les autres disciplines appartenant aux sciences de l'éducation, subit un processus d'émiettement pluridisciplinaire. Ce processus affaiblit alors les sciences de l'éducation sur le plan théorique et leur font perdre peu à peu son audience auprès des politiques éducatives, et, *in fine*, sa dynamique réformatrice décroît tout au long du XX^{ème} siècle. Notre hypothèse est que cet émiettement est le résultat de plusieurs processus, et, plus particulièrement, celui de *l'institutionnalisation*, de la *professionnalisation* et de la *spécialisation* de ce champ disciplinaire.

En effet, l'histoire de la philosophie de l'éducation au XX^{ème} siècle est marquée par la poursuite d'un processus d'institutionnalisation de la philosophie amorcé au XIX^{ème} siècle. Le philosophe devient le professeur de philosophie²⁸⁹, un membre de l'institution universitaire, dont les intérêts théoriques se détachent peu à peu des intérêts pratiques du pédagogue, du praticien enraciné dans son « terrain ». Ce processus a conduit à une double restriction de la recherche en sciences de l'éducation. D'une part, les philosophes « professionnels », comme les autres professionnels de ces sciences, ne lisent plus (ou moins), ne publient plus ou ne font plus circuler les écrits « amateurs » des praticiens comme auparavant. Et d'autre part, ces philosophes professionnels ont également cessé de lire les écrits d'autres philosophes jugés « non-professionnels » suivant les critères internes au champ philosophique. C'est-à-dire que les philosophes américains analytiques, en philosophie de l'éducation, se sont mis à ignorer les écrits des philosophes marxistes car ils n'avaient plus d'institutions en commun (Ree 1980). L'institutionnalisation de la philosophie a ainsi conduit les philosophes à éloigner leurs réflexions des recherches plus pratiques ou plus éloignées théoriquement, pour faire émerger un ensemble plus

²⁸⁹ Par exemple, on compte en 2017, 83 formations de master en enseignement sur le territoire américain. Et la très grande majorité de ces formations contient des cours de philosophie de l'éducation (ou affiliés à).

homogène²⁹⁰ de recherches « académiques » avec des interlocuteurs reconnus par les institutions, en nombre restreint, et adoptant les mêmes codes scientifiques.

Ce mouvement de restriction n'est pas propre à la philosophie de l'éducation mais s'étend à toutes les disciplines des sciences de l'éducation²⁹¹. La raison en est que ce processus d'institutionnalisation s'accompagne d'une augmentation des besoins de légitimation des sciences de l'éducation en tant que sciences humaines et sociales (Nóvoa 1997, 34–35). Le statut scientifique des études portant sur l'éducation est un corollaire indispensable à ces dernières pour se voir acceptées par les autres membres de l'institution universitaire. Or, « l'éducation est largement perçue comme un domaine « mou » [...] et un "domaine pratique" », c'est-à-dire « non-scientifique » selon Laurence Cremin (1983, 9–10). Aussi la philosophie de l'éducation de l'époque se sent menacée dans ses prétentions à être une discipline « crédible » aux yeux de l'institution universitaire et des collègues des sciences de l'éducation. Le manque de rigueur conceptuelle, la diversité théorique de ses sources, le style d'écriture engagé de John Dewey (jugé trop continental) n'avait en effet rien pour plaire dans cette optique. C'est pourquoi des historiens comme Allan Bloom ou E. D. Jr. Hirsch (1988) vont critiquer son « rousseauisme romantique » pour tenter de renforcer leur légitimité scientifique aux yeux des autres sciences comme l'histoire, la psychologie ou encore la sociologie de l'éducation.

Par conséquent, là où John Dewey imaginait une université comme fer de lance de la recherche en sciences de l'éducation et ainsi des pratiques pédagogiques (Dewey 1929g), on assiste, à l'inverse, à une rupture entre d'un côté les sciences de l'éducation produites au sein des institutions universitaires, et de l'autre les pratiques pédagogiques et les routines scolaires quotidiennes propres au premier et second degré de l'enseignement. L'institutionnalisation des sciences de l'éducation a de cette manière modifié l'identité professionnelle et la loyauté institutionnelle des chercheurs concernés (Laugier 1995, 18). C'est-à-dire que leur *ethos* scientifique s'est éloigné des valeurs de l'engagement social, moral et politique pour se tourner vers les valeurs « scientifiques »

²⁹⁰ Cependant, cette homogénéité doit être relativisée par le fait que, de façon interne, il existe assez peu de programmes de recherche commun à plusieurs départements de philosophie. Les philosophes américains analytiques n'ont pas véritablement recherché de consensus au sujet des problèmes et des méthodes philosophiques à défendre, notamment à cause de la faible valorisation, au sein du milieu universitaire, du travail coopératif (Rorty 1993, 383–84).

²⁹¹ Il est particulièrement intéressant de constater que les mêmes processus d'institutionnalisation, de professionnalisation et de spécialisation entraînent des résultats similaires d'une discipline à l'autre. Dans notre cas, on pourra comparer la façon dont les chercheurs eux-mêmes prennent conscience des évolutions de la philosophie américaine de l'éducation (Montefiore 1980) avec celles de la sociologie américaine de l'éducation (Sumpf 1965).

d'objectivité, de neutralité et d'impartialité prônées par les autres disciplines appartenant à l'institution universitaire²⁹². Ce faisant, il est alors bien plus difficile en 1970 qu'en 1930 de soutenir un projet politico-éducatif en sciences de l'éducation lorsque vos interlocuteurs ne sont plus des pédagogues ou des praticiens, mais des « pairs » davantage inquiets de leur légitimité institutionnelle et professionnelle que de la portée réformatrice de vos propos. On ne défend plus des réformes, on produit des arguments « destinés à être discutés dans la communauté de ses collègues » (Ibid.).

Enfin, ces processus d'institutionnalisation et de professionnalisation s'accompagnent également d'un processus de spécialisation. La construction du champ disciplinaire des sciences de l'éducation se réalise par un mouvement centripète, c'est-à-dire que des anthropologues, des philosophes, des linguistes, etc. entrent dans ce champ en spécialisant peu à peu leurs recherches, puis forment des étudiants qui tenteront par la suite de conserver la spécialisation acquise pour légitimer et consolider leur place au sein des départements de l'éducation créés (Champy-Remoussenard 2008). Par ce mouvement, les chercheurs de ses disciplines réduisent l'horizon théorique de leurs analyses pour préciser leurs regards sur les problèmes internes à l'éducation. On verra ainsi une partie de la sociologie devenir la sociologie de l'enseignement, une partie de la psychologie devenir la psychologie scolaire ou encore une partie de l'anthropologie devenir une ethnologie de l'éducation (Schurmans 2001, 211–12).

Ce premier temps de construction des sciences de l'éducation voit donc arriver au sein de ce champ disciplinaire une multitude de concepts, d'outils, de méthodes et d'épistémologies venus des diverses sciences humaines et sociales. Inutile de préciser que ces différentes bases épistémologiques ne s'accordent pas aisément, ce qui ne rend pas évident la communication entre ces différentes disciplines. Par conséquent, si on prend en compte le besoin de légitimité propre à chaque discipline ainsi que le besoin commun d'acquérir une assise institutionnelle pérenne, on obtient un champ disciplinaire où la pluridisciplinarité s'est d'abord réalisée à partir de chocs interdisciplinaires conflictuels. C'est-à-dire que les sciences de l'éducation ont d'abord connu, tout au long du XX^{ème} siècle, des conflits forts entre des disciplines émergentes et compétitives. La sociologie

²⁹² En effet, une dépolitisation des rapports science/pratique où le rôle de l'intellectuel universitaire est de moins en moins engagé dans l'intervention individuelle ou communautaire, au profit de la production d'une expertise. Cette dernière se fait alors critique des travaux des acteurs précédents, jugés trop engagés et progressistes pour être véritablement scientifiques. Ainsi, les universitaires de cette période se sentent avoir plus de devoirs envers la vérité qu'envers la société, et la responsabilité sociale des universitaires n'est pas véritablement une question à l'ordre du jour (Nóvoa 1997, 17).

critique émergente a ainsi été en compétition avec la philosophie universaliste de l'éducation, l'éducation comparée et ses méthodes quantitatives se sont battues contre l'ethnologie culturelle et ses méthodes qualitatives, la psychologie sociale contre l'approche clinique de la psychanalyse (Pechberty 2003), etc.

Au sein de ces conflits interdisciplinaires, on comprendra aisément pourquoi l'approche pluridisciplinaire de John Dewey pour penser son projet politico-éducatif universitaire a fait long feu au sein des débats des sciences de l'éducation émergentes²⁹³. C'est donc également en partie à cause d'un mouvement interne complexe des sciences de l'éducation (institutionnalisation, professionnalisation, spécialisation) que la question des universités et le projet politico-éducatif de John Dewey ont disparu des recherches scientifiques lors de la seconde moitié du XX^{ème} siècle.

C. Troisième éclipse : mutations et errances des institutions universitaires américaines

Pourquoi la question des universités et le projet politico-éducatif de John Dewey disparaissent peu à peu de l'espace intellectuel universitaire au cours de la seconde moitié du XX^{ème} siècle américain ? La troisième piste de réponse à cette question n'est plus épistémologique ou disciplinaire mais institutionnelle. Les universités américaines ont progressivement évolué et leur design institutionnel s'est transformé d'une telle façon que les questions auxquelles le projet de John Dewey répondait devinrent peu à peu caduques.

Qu'est-ce qui explique ces transformations ? Pour en rendre compte, nous pouvons isoler cinq facteurs partagés par la plupart des organisations institutionnelles des

²⁹³ En réaction à cet état des lieux des sciences de l'éducation, la philosophie analytique de l'éducation va peu à peu développer des concepts « épais », c'est-à-dire des concepts extrêmement travaillés au sein de son épistémologie mais dont les analyses « circulent » mal d'une discipline à l'autre, et qui se prêtent difficilement à l'usage d'autres disciplines des sciences de l'éducation. Ces concepts « épais » sont principalement, pour la philosophie analytique, des propositions relatives à ce qui est logiquement possible et qui répondent à l'exigence d'une certitude cognitive pour tous ceux qui les étudieraient. Par exemple, les définitions analytiques des termes comme « éduquer », ou le « curriculum », sont construites de façon à être le plus valide possible grâce une attention salutaire au langage et à la logique et à un attachement fort aux exigences de l'impartialité, de l'équité, de la cohérence interne (au sein d'un système clos) et de la preuve externe (exigences qui manquaient à la philosophie continentale). Ce faisant elle a nettement délimité la tâche de la philosophie, en se donnant une idée claire de son identité disciplinaire mais elle rend plus difficile la circulation de ses concepts hors de son champ disciplinaire. Par exemple les travaux de R. Barrow et G. Milburn sur la notion « d'endoctrinement » manifestent de cette volonté d'être appréciable et légitime par d'autres disciplines mais ces travaux ne sont que peu connus en dehors de ces spécialistes et il existe peu de recherches sur des pratiques où ces concepts pourraient s'employer. Il faudra attendre le début des années 80 et l'apport de la théorie critique, des études féministes ou encore de la phénoménologie pour voir de nouveau apparaître des concepts « fins », qui circulent plus aisément d'une discipline à l'autre (comme la notion de « care » par exemple), en sciences de l'éducation.

universités américaines à partir des années 60 jusqu'à nos jours. Ces cinq facteurs seront l'objet de notre attention pour cette sous-section et nous pouvons les identifier ainsi : les universités américaines ont connu depuis les années 60 (A) un processus de *standardisation*, (B) de *bureaucratisation*, (C) de *professionnalisation*, (D) *d'autonomisation* et enfin (E) de *consumérisation*. Nous allons présenter un à un ces facteurs, mais auparavant, prévenons plusieurs malentendus possibles.

Tout d'abord, ces processus sont solidaires les uns des autres, ils ne décrivent pas des réalités indépendantes, mais, au contraire, des évolutions qui se renforcent mutuellement dans les faits. Nous les distinguons ici pour nous permettre de penser le plus rigoureusement possible toutes les facettes de cette évolution générale des universités. Ensuite, ces cinq facteurs ne suffisent pas à rendre compte de manière exhaustive ni de toutes les évolutions du système universitaire américain, ni de la diversité des designs institutionnels, université par université. D'autres histoires de l'université américaine sont possibles. Nous choisissons cependant ces cinq processus pour rendre claires à la fois la difficulté de poser la question de l'université de nos jours ainsi que l'originalité d'une actualisation du projet deweyen. Enfin, au sein de cette section, nous nous contentons de présenter chacun de ces cinq processus rapidement, mais nous reviendrons dans le détail sur chacun d'entre eux lors des cinq sections du chapitre suivant, au moment où nous travaillerons les propositions propres au nouveau projet d'une université pragmatiste.

(A) Un processus de *standardisation* : les universités américaines vont, à partir du milieu du XX^{ème} siècle, faire évoluer leur design institutionnel de manière à l'orienter peu à peu en fonction d'une seule de ses trois fonctions premières : la recherche. Cette évolution va peu à peu faire de l'université un lieu d'études hautement intellectuelles dont les dynamiques de recherche vont devenir sujettes à des phénomènes de compétition entre les universités. D'abord sur le territoire national, puis rapidement sur un plan international, les recherches universitaires seront stimulées par cette compétition (on peut penser ici à la production intense de connaissances théoriques qu'a fait émerger le financement de certains secteurs de la recherche fondamentale par les complexes militaires durant la période de la guerre froide (Jewett 2012, 16–17)) et vont peu à peu exiger des chercheurs de grandes capacités d'abstraction. Capacités qui vont souvent s'acquérir et être valorisées au dépend de leurs qualités pédagogiques. On va, par exemple, redécouvrir de nouvelles façons d'enseigner, comme les cours magistraux à très grand effectif (Bruter 2008), principalement

pour des soucis de priorité de la recherche sur l'enseignement. C'est peu à peu l'ensemble du design institutionnel de l'université qui s'oriente vers la primauté de la recherche par le recrutement du personnel, la construction des bâtiments, la répartition des charges salariales et des moyens, ou encore la communication externe des universités entre elles. Bref, ce processus, corrélé à celui d'une massification du nombre d'étudiants, explique la perte progressive de l'attention mise sur la qualité expérientielle de l'enseignement au profit d'une *standardisation* de ce dernier. Cette standardisation trouve son apogée au sein du premier classement de Shanghai²⁹⁴ permettant de comparer les universités sur des critères appartenant uniquement au domaine de la recherche (et non à l'enseignement ou à la formation citoyenne). Or, nous avons vu à quel point la notion d'expérience et son attention pédagogique était importante au sein du projet pragmatiste (section 2.4.1. page 175 de la thèse). S'éloigner de celle-ci permet donc d'expliquer en partie l'éclipse de ce projet politico-éducatif d'université.

(B) Un processus de *bureaucratization* : l'augmentation progressive de la population étudiante au fil des décennies a progressivement obligé les organisations universitaires à se transformer. Pour gérer et organiser la diversité des profils de ces nouveaux étudiants, l'administration des universités a augmenté son personnel, son budget et ses compétences professionnelles, et ce dans l'ensemble des universités américaines. Il s'en suit que l'institution universitaire a peu à peu adopté une approche standardisée du curriculum²⁹⁵ pour que celle-ci soit valable pour toutes les formations universitaires. Par conséquent, cette standardisation a permis de proposer de plus en plus de parcours, de programmes et de services (pour répondre aux demandes multiples et diverses de la population étudiante en expansion) mais sans véritable cohérence institutionnelle. Chacun se retrouvant à cohabiter à côté d'un autre, parfois très différent de soi, les étudiants et les enseignants ont ainsi perdu au fil des décennies leur pouvoir d'organisation communautaire face à la progression du pouvoir du conseil d'administration central²⁹⁶. Ce phénomène est

²⁹⁴ Notre propos porte sur la première version de ce classement, officialisée en 2003 et nous ne discutons pas des versions suivantes qui semblent, depuis 2012, légèrement évoluer vers une attention plus accrue aux conditions d'enseignement au sein des universités (Liu, Cheng, et Liu 2005).

²⁹⁵ Cette approche standardisée peut s'observer notamment par deux évolutions propres à la façon de penser le parcours scolaire. Premièrement, la mise en place du « tracking system » où les parcours se divisent en filières d'études clairement identifiées et, deuxièmement, la mise en place du « carnegie unit » en 1906, sorte d'unité comptable de matière scolaire, qui inspirera par la suite la création de nos « crédits » ECTS en Europe (Alix 2018, 185–86).

²⁹⁶ Par exemple, le président d'une faculté ou d'un département va peu à peu voir son pouvoir et son autorité réduits, et verra ainsi diminuer sa capacité d'impulser de nouvelles orientations ou dynamiques au sein de sa faculté ou département (Reese et Rury 2016, 268–69).

particulièrement visible dans la critique de la « multiversité » de Clark Kerr (Robert 2004). Aussi, les diverses manifestations, violentes ou non-violentes, des étudiants ou des enseignants, peuvent se lire par le prisme de cette volonté de regagner *l'empowerment* perdu par ce processus, que l'on peut qualifier de *bureaucratisation*²⁹⁷. Or la proximité des acteurs avec leurs instances de décisions et de leur influence sur ces dernières était également centrale pour le projet deweyen. Notre travail sur la performativité institutionnelle prospective inhérente aux écrits de John Dewey sur la *Laboratory School of Chicago* (section 2.4.2. page 182 de la thèse) suffit bien à éclairer la distance entre cette situation des universités avant et après ce processus.

(C) Un processus de *professionnalisation* : les deux premiers processus présentés ont entraîné un resserrement de la question du « sens » des études et des fonctions de l'université à une dimension plus individuelle et plus interne. Plus individuelle, car la compétition s'accroissant au sein des cursus des étudiants et des enseignants, les individus ont restreint majoritairement leurs objectifs à l'horizon de leur carrière professionnelle, et de cette façon réduit leur prise de risque (ou seulement d'intérêt) envers la critique politique de leurs institutions. Ainsi, au fil des décennies, le rapport critique des acteurs envers leurs institutions a diminué, ce qui n'a pas aidé l'institution à se questionner sur ses finalités et à les faire évoluer. Et plus interne, car la réussite des acteurs au sein de leur institution s'est peu à peu conçue à partir de la notion d'excellence²⁹⁸. Cela a mené à la construction institutionnelle de curriculums évalués et validés « en interne » ou par le biais d'un investissement au sein du domaine industriel, mais relativement peu par leur impact social. Ce processus mène à une organisation universitaire valorisant la production de « skill » (compétences) auprès de ses étudiants sans que le choix de ses dernières soient interrogées à l'aune d'un « sens » social ou éthique plus général. Il s'agit donc de dire que l'institution universitaire oriente ses acteurs vers une *professionnalisation* étroite par ce processus²⁹⁹. C'est ce qui explique la critique de l'université qui lui reproche de former

²⁹⁷ Nous ne tranchons pas ici entre l'interprétation de Max Weber ou de Hannah Arendt sur cette notion (Sintomer 1999; Weber 1995; Arendt 1972). Cependant, ces deux auteurs s'accordent sur la corrélation, au sein de cet idéal-type d'organisation, entre la dilution du pouvoir d'agir collectif (départementalisation du pouvoir), l'individualisation des compétences des employés (division des tâches) et la chute de la responsabilité individuelle face au collectif (diminution de l'intérêt individuel et par conséquent des initiatives individuelles, et, *in fine*, de l'innovation).

²⁹⁸ Notion qui a peu à peu orienté les choix des universitaires selon des critères déterminant une validation interne et entre pairs de l'université. Validation close sur elle-même qui a déjà fait l'objet d'une critique sévère depuis une vingtaine d'année (Readings 1999, 43).

²⁹⁹ L'ironie de Richard Rorty sur ce point est particulièrement mordante (1993, 390).

des « imbéciles compétents » (Point 2019d) où la spécialisation des curriculums mène à la perte d'une éducation générale. Or cette dernière était structurelle au projet d'université de John Dewey qui faisait de celle-ci le résultat d'une articulation des trois fonctions de l'université (l'enseignement, la recherche et la formation citoyenne) que rendait possible le concept pragmatiste d'enquête (section 2.4.3. page 201 de la thèse).

(D) Un processus *d'autonomisation* : à la suite des trois premiers processus mentionnés, les universités et leurs designs institutionnels se transforment radicalement, et ce notamment par un mouvement institutionnel résolument dirigé vers un idéal d'autonomie. Bien que cet idéal puisse se lire tout au long des universités et de leurs imaginaires (voir section 1.3.1.D.³⁰⁰ et le travail de Pierre Macherey sur l'imaginaire des universités(2011)), ce dernier marque profondément la réalité américaine et une culture universitaire méfiante envers les pouvoirs des puissances publiques (Trow 1989, 499). Pour gagner cette autonomie vis-à-vis de l'Etat, des états et des villes, les universitaires approuveront majoritairement la construction des campus en dehors des villes, se doteront de services comparables à ceux des états (service juridique, agents de sécurité, infrastructure de transport, etc.) et se rapprocheront des marchés plutôt que des commandes étatiques pour les orientations de leur recherche. Or, cette proximité grandissante entre les universités américaines et le marché (devenant lui aussi progressivement mondialisé) influence d'abord l'institutionnalisation des structures de recherche, puis par rebond, l'organisation des filières, programmes et cursus universitaires. Ces dernières vont peu à peu s'institutionnaliser à partir des années 50, à la suite de l'institutionnalisation que connurent les études secondaires au début du siècle (Alix 2018). Ce mouvement va se traduire par une autonomisation des logiques de formation universitaire (n'ayant plus à répondre des évolutions de celles des études secondaires). Cependant, le rythme rapide des évolutions du marché entraîne une augmentation de la vitesse d'adaptation de l'enseignement universitaire et lui fait perdre de vue un projet commun universitaire construit en fonction d'une reconstruction sociale. Cette vision prospective sur le long terme, proposée par le projet pragmatiste, n'est alors plus possible (ou n'est plus exprimée par un design institutionnel clair). De plus, l'autonomisation des universités vis-à-vis des puissances publiques fait progressivement

³⁰⁰ Voir page 124 de la thèse.

perdre aux yeux des universitaires l'importance de leur engagement social³⁰¹. L'attention aux problèmes sociétaux va décroître au profit d'une attention des étudiants et des enseignants aux problèmes de la « micro-société » qu'est devenue la vie universitaire du campus (Robert 2010). Là-aussi l'importance de l'épistémologie environnementaliste et sociale (section 2.4.4. page 224 de la thèse) que demandait le projet pragmatiste perd peu à peu en considération dans les nouveaux objectifs institutionnels de l'université.

(E) Un processus de *consumérisation* : la massification scolaire du début du siècle entraîne avec le temps une augmentation démographique progressive de la population étudiante, mais également des communautés scientifiques (notamment dû à l'importance croissante de la recherche au sein des universités). Cette évolution démographique va rendre les champs de recherche moins facilement polarisables ou polémiques, pour accroître la diversité des points de vue, méthodes, perspectives, possibles sur un même sujet. Ce faisant, les rapports de pouvoir internes aux acteurs de la recherche, et par extension, au sein des enseignants, vont se structurer avec plus d'acteurs, d'associations, de commissions, de syndicats, etc. Ainsi la complexification des rapports de pouvoir va diminuer les prises de positions idéologiques radicales et confirmer l'importance des valeurs dites « scientifiques », comme la neutralité, aux yeux de tous les acteurs universitaires³⁰². Or cette neutralité universitaire s'est progressivement construite sur le modèle de la neutralité du marché. N'importe quel produit a le droit d'être sur le marché, à partir du moment que la demande en exprime le désir d'offre. Par conséquent, ces évolutions ont peu à peu conduit les étudiants à se sentir et à être considérés comme les

³⁰¹ Nous sommes alors loin du projet d'une « université à l'usage des classes industrielles » imaginé en 1851 par les représentants progressistes de la ligue industrielle de l'Illinois (de Laveleye 1871, 888) ou encore des universités des Etats du Middle West que Richard Rorty décrit comme « des assises politiques des initiatives de redistribution sociale » (2001, 54) au début du siècle dernier.

³⁰² De plus, cette valorisation de la neutralité au sein de l'université va se corréliser avec un autre processus, d'abord économique, puis institutionnel. Face aux crises économiques qui ont secoué le XX^{ème} siècle américain, les universités américaines ont été obligées de restructurer leurs mécanismes d'auto-financement (notamment à cause de la diminution de la participation de fonds privés, comme celui des anciens étudiants de l'université regroupés en fondation). Aussi, on a vu progressivement les frais de scolarités augmenter dans l'ensemble des universités américaines, et ainsi réduire le nombre d'étudiants capables de payer ces frais et donc hésitant de plus en plus à s'endetter pour s'inscrire. Pour lutter contre ce problème, les universités ont été face à un choix institutionnel complexe pour retrouver un équilibre financier (Arrighi 1982). Soit ouvrir davantage de formations courtes, professionnalisantes, moins chères, dans le but d'attirer plus d'étudiants moins fortunés. Soit augmenter davantage les frais d'inscription et se tourner vers un public plus aisé en quête de reconnaissance symbolique et de légitimité culturelle (conversion du capital économique en capital culturel, puis symbolique). La plupart des universités fédérales (publiques ou privés) ont fait logiquement le choix de la première option, alors que les huit universités privées de la « Ivy League » se sont orientées vers la seconde option. Ce choix institutionnel, lourd en conséquence (politique éducative, aménagement des infrastructures, offre de cours, recrutement des enseignants, bourses d'études, etc.) a contribué à réduire la diversité sociale et culturelle des étudiants entre eux au sein des universités.

consommateurs du marché de l'enseignement supérieur (Trow 1989, 499). Or cette *consumérisation*, que cette neutralité du marché rend possible, ne peut promouvoir qu'un pluralisme « faible », c'est-à-dire limité aux choix d'un individu, un besoin relativement immédiat, peu préoccupé de la reproduction de l'objet consommé ou de son cycle écologique de production/consommation. En un mot, la neutralité du marché exclut progressivement tous ceux qui ne résistent pas à une logique d'attraction sans cesse en adaptation et renouvelée. Ce pluralisme « faible » est donc radicalement éloigné du pluralisme « fort » entretenu par le projet pragmatiste (section 2.4.5. page 243 de la thèse), ce qui rend ce dernier de moins en moins attractif aux yeux des institutions universitaires.

Conclusion

L'objectif de ce chapitre était de rendre compte de l'évolution des universités américaines à partir du milieu du XX^{ème} siècle jusqu'à nos jours, et ce, dans l'optique de comprendre comment le projet deweyen avait peu à peu disparu des discussions portant sur l'avenir des universités. Notre hypothèse était que le projet de John Dewey s'était progressivement éclipsé car la question même des universités s'était elle-même fragmentée et dispersée pour des raisons épistémologiques (interne à la philosophie de l'éducation), disciplinaires (interne aux sciences de l'éducation) et institutionnelles (interne aux universités elles-mêmes)³⁰³. Nous espérons avoir ainsi montré en quoi les acteurs, les mots, les conditions et les lieux mêmes des débats sur l'avenir des universités au début du siècle ont changé de façon si profonde qu'il est facile d'avoir l'impression que l'on ne parle plus de la même chose de nos jours, à l'aube du siècle suivant.

Cependant, s'en tenir à ce constat nous est impossible, principalement pour deux raisons. La première est que nous considérons que l'étude de l'histoire n'est utile que si « elle fournit des outils de libération contre l'autorité intrusive, les crédos obsolètes et les affirmations de désespoir » (Appleby, Hunt, et Jacob 1995, 308). Cette conviction pragmatiste qui nous habite nous pousse à considérer le projet d'université pragmatiste non pas de manière rétrospective (promouvoir une université telle que John Dewey

³⁰³ Richard Rorty exprime également cette éclipse à sa façon, en montrant que le pragmatisme avait tourné le dos à la « tradition aristocratique universitaire » américaine pour faire en sorte que « l'université américaine devient alors le sanctuaire privilégié des tentatives de reconstruction de l'ordre social américain, et la philosophie américaine devint elle-même l'appel à une semblable reconstruction. » avant de peu à peu décliner à la fin de la Seconde Guerre mondiale (1993, 153–54).

l'imaginait à son époque) mais prospective. C'est-à-dire que le projet pragmatiste, s'il reste valable, ne peut plus mener aux mêmes programmes de reconstruction qu'autrefois car la réalité universitaire a profondément changé. Il faut donc, pour soutenir ce projet, chercher des arguments neufs à la nouvelle façon de penser la question des universités, et imaginer de nouveaux programmes de reconstruction pour répondre aux contraintes actuelles des universités. En ce sens, les propositions programmatiques du chapitre suivant sont véritablement prospectives car informées du passé, attentives au présent et orientées vers le futur.

La deuxième raison de ne pas s'en tenir au constat construit ici est que nous partageons personnellement une inquiétude formulée par John Dewey en 1929, dans la *Quête de la certitude*, au sujet de la progressive auto-détermination de la philosophie contemporaine (notamment, pour la philosophie analytique, à partir de l'étude rigoureuse de ce qui est logiquement possible). John Dewey se demande alors si les philosophes ne sont pas en train de rater un problème « de la plus grande importance possible pour les êtres humains » (1929a, 54):

Quelle est, au quotidien, la portée de nos connaissances existentielles - les plus fiables qu'offre la recherche - sur nos jugements et nos croyances concernant les fins et les moyens qui doivent orienter notre conduite ? Que dit notre connaissance de l'autorité qui s'exerce sur la conduite de nos désirs, affections, projets et politiques ? [...] Nous avons besoin d'une théorie dans ce domaine. S'il nous est interdit d'appeler philosophie cette théorie, par le décret d'autolimitation qu'elle s'impose et qui la réduit au seul domaine de la logique formelle, le besoin théorique, sous un autre nom, demeure. [...] Pourquoi la philosophie moderne [analytique] a-t-elle si peu contribué à l'effort visant à assimiler ce que l'on sait du monde et la direction intelligente de ce que l'on fait ? (Dewey 1929f, 54-58).

Donner une place à cette inquiétude permet donc de justifier la nécessité d'une analyse prospective à l'étude d'une université pragmatiste, quitte à entrer dans le domaine incertain de la culture, de l'éthique et de la pédagogie. Il nous semble que plus la philosophie a tendance à se considérer comme un champ de savoir autonome, avec sa méthode, ses objets, ses concepts, plus elle aura tendance à s'isoler des autres disciplines, de son propre passé et à moins être capable de s'accorder sur les responsabilités sociales que son expression requiert³⁰⁴. C'est-à-dire, pour la philosophie de l'éducation, de se détacher des considérations culturelles, éthiques et pédagogiques. A l'inverse, nous faisons le choix ici pour la suite de ce travail de thèse, de prendre au sérieux une question que pose

³⁰⁴ On peut également noter que ce constat deweyen est aussi celui de Hilary Putnam selon Sandra Laugier qui le cite : « Le fait que les philosophes analytiques n'aient pas eu d'intérêt pour l'histoire culturelle ne signifie pas qu'ils n'en ont pas fait partie » (1995, 26).

John Dewey en 1920 selon Richard Rorty : « Comment les professeurs de philosophie peuvent-ils participer à la reconstruction d'un monde meilleur ? » (Dewey 1926b, 20).

Chapitre 7 : Éléments prospectifs pour une réactualisation du projet d'université pragmatiste

Ce septième et dernier chapitre se donne pour objectif de présenter quelques-uns des éléments prospectifs que la philosophie pragmatiste nous permet d'imaginer pour son projet d'université. Celui-ci étant un projet à la fois politique et éducatif, chacun des éléments présentés cherchera à rendre compte de cette caractéristique. De plus, le choix de ces derniers suit une triple logique au sein de l'argumentation générale de ce travail de thèse. La première logique est de faire de ses propositions des éléments de réponse aux cinq tendances nuisibles de l'université contemporaine identifiées précédemment. C'est pourquoi chacune des sections qui suivront commenceront par affronter un de ces dangers issus de ces lignes d'évolution. La deuxième logique est de faire de ces éléments prospectifs un approfondissement des cinq convictions démocratiques décrits précédemment. Ainsi, l'expérimentalisme, le méliorisme, le primat de l'enquête, l'environnementalisme et le pluralisme auront chacun leur section pour se voir développer au-delà de l'étude des cas historiques particuliers de la deuxième partie de ce travail de thèse. Enfin, la troisième logique de ce chapitre est de construire cinq nouveaux objets philosophiques à partir des cinq convictions démocratiques étudiés, en tant que réponse aux cinq dangers également présentés. Ces cinq objets philosophiques sont le *corps*, le *projet*, la *compétence*, l'*attention* et l'*hospitalité*, et nous espérons que ceux-ci, une fois pensés ensemble et dans la perspective pragmatiste, nous permettront d'imaginer un nouveau projet d'université.

7.1. Faire du corps un outil pédagogique de la démocratie à l'université

« Nul ne sait ce que peut le corps. [...] Personne, en effet, n'a déterminé encore ce dont le corps est capable ; en d'autres termes, personne n'a encore appris de l'expérience ce que le corps peut faire et ce qu'il ne peut pas faire »³⁰⁵

Introduction

Ce que Spinoza écrivait au XVII^{ème} siècle (Spinoza 1667), l'enseignant chercheur d'aujourd'hui peut-il le contredire ? Si ce philosophe visitait de nos jours l'université, ne serait-il pas effrayé par l'absence du corps (notion restreinte ici au sens des corps humains) au sein des questions universitaires ? Les universitaires actuels ne semblent pas chercher à le connaître, en abandonnant la question de son contrôle au sein d'une terrifiante dichotomie entre, d'un côté, un pouvoir extérieur normalisateur et souvent policier, et de l'autre, un individualisme peu informé et isolé. Ainsi, à bien des égards, le corps est un oublié de l'université lors de son évolution au siècle dernier. En effet, si le pédagogue pragmatiste pouvait encore se poser au début du XX^{ème} siècle des questions telles que « Quelles sont les expériences que mon cours produit et rend possibles pour mes étudiants ? » ou encore « Comment créer un environnement institutionnel propice à l'apprentissage d'un expérimentalisme et de ses vertus épistémiques, sociales et éthiques ? », nous ne pouvons que déplorer la distance qui semble s'être installée entre la liberté des corps, telle qu'elle se déploie au *Black Mountain College* par exemple, et celle que l'on observe dans les universités actuelles. Comment expliquer une telle éclipse des expériences du corps à l'université ?

Nous avons déjà évoqué le phénomène de *standardisation* des modalités universitaires apparu au cours de la massification des universités modernes³⁰⁶. Nous formulons l'hypothèse que ce phénomène, sur lequel nous reviendrons, contribue à une *diminution de la qualité expérientielle* de l'enseignement universitaire. C'est-à-dire que l'un des effets les plus manifestes de ce processus complexe qu'est la standardisation des études de l'enseignement supérieur est la progressive perte d'intérêt des universitaires pour la question pédagogique de la participation somatique des étudiants à leurs enseignements. C'est pourquoi nous associerons ici la première tendance d'évolution des universités

³⁰⁵ SPINOZA, Baruch, *Ethique*, Livre 3, Proposition 2, Scholie [1667], Paris, Vrin, 1967.

³⁰⁶ Voir page 319 de la thèse.

modernes qu'est le processus de *standardisation* au danger de se détourner de l'expérience somatique en pédagogie universitaire. Tendance qui, *in fine*, nous éloigne du projet politico-éducatif pragmatiste du siècle dernier et de sa potentielle reconstruction pour notre époque.

Cette hypothèse est rendue possible grâce aux réflexions menées précédemment dans ce travail de thèse³⁰⁷. Elle cherche à rendre compte d'un problème précis : *Pourquoi, au sein de la philosophie de l'éducation s'intéressant aux questions universitaires, la question du corps, de son déploiement et de son activité, est si souvent négligée, voire écartée ?* Face à ce problème, l'objectif de cette section est de construire et de proposer une réponse propre à la philosophie pragmatiste et s'intégrant à une reconstruction du projet d'université pragmatiste recherchée.

Pour mener à bien cette tâche, nous ne reviendrons pas, ou peu, sur les différents éléments de réflexions déployés précédemment relatifs à la notion d'expérience, ni sur sa conception transactionnelle, son importance au sein de l'épistémologie et de la pédagogie de John Dewey. De la même manière, nous garderons à l'esprit les différentes réflexions que l'étude du *Black Mountain College* (BMC) nous ont permis de mener sur l'idée d'une éducation expérimentale et ses objectifs pédagogiques (maturité émotionnelle, sensibilité écologique de l'expérience, créativité par l'attention aux interactions, etc.). Il ne sera pas question ici de reproduire à l'identique le quotidien du BMC mais plutôt de s'en inspirer pour être attentif à un nouvel objet, encore relativement ignoré en philosophie de l'éducation ; le corps. Nous chercherons à prolonger l'effort pragmatiste de John Dewey et de Richard Shusterman, pour faire du corps un outil de plus à la reconstruction d'un projet pragmatiste pour l'université actuelle. Ou, pour le dire autrement, il s'agit d'interroger « pédagogiquement » cette proposition de Richard Shusterman : « Le corps est l'outil de base. Si on le change, on peut changer beaucoup de choses » (Lavergne et Mondémé 2008, 260).

Cependant, cette ambition reste modeste, et ce pour deux raisons. La première est que notre proposition ne s'inscrit pas dans l'ensemble de la philosophie de l'éducation, mais se limite, pour rester rigoureux, au courant du pragmatisme, et plus particulièrement aux travaux de Richard Shusterman, pour nous aider à penser ces questions. La seconde est que notre approche s'appuie sur notre connaissance d'un domaine seulement des sciences de l'éducation qu'est la pédagogie universitaire. C'est donc sans prétendre à

³⁰⁷ Voir les sections 1.2.2.A. (page 86), 1.3.1.A. (page 115), 2.4.1. (page 166) et chapitre 6.C. (page 315).

l'exhaustivité que nous mettons sur le même plan de travail ces deux corpus que sont la philosophie pragmatiste du corps d'une part, et la pédagogie universitaire actuelle d'autre part, pour tenter d'esquisser ce à quoi pourrait ressembler *une pédagogie pragmatiste et universitaire du corps*.

Ainsi, dans un premier temps, nous reviendrons sur le problème que nous souhaitons affronter : quelles sont les raisons rendant compte de l'éclipse du corps au sein des réflexions propres à la pédagogie universitaire ? Nous en cernons trois, qui, relevant de l'histoire des idées, nous permettront de mieux saisir cet aspect de l'évolution des universités au XX^{ème} siècle. Ces aspects cherchent de cette façon à rendre compte de ce processus de standardisation qui touche les universités actuelles et qui nous éloigne du projet pragmatiste. Puis, dans un second temps, nous tenterons d'apporter une réponse philosophique à cette tendance problématique, et ce, à partir des travaux de Richard Shusterman. Nous exposerons les traits de sa somaesthétique qui nous semblent propices à la résolution d'un tel problème, sur les plans épistémiques, politiques et pédagogiques. Enfin, dans un dernier temps, de manière prospective et toujours sur le plan de la philosophie de l'éducation, nous proposerons quelques pistes de réflexion pour construire une pédagogie universitaire du corps, à rebours de la standardisation actuelle. Car cette pédagogie nous semble être une des pistes les plus prometteuses, de nos jours, pour le projet pragmatiste d'université que nous promouvons.

A. L'éclipse du corps au sein des réflexions de la pédagogie universitaire

Faire du corps une ressource pédagogique pour l'université ne va pas de soi. En effet, dans l'histoire des idées pédagogiques, le corps ne semble généralement pas avoir été considéré comme un outil aux yeux des pédagogues. Nous faisons ici l'hypothèse que cette absence peut s'expliquer par trois raisons présentées ici succinctement.

La première raison qui rend compte de l'éclipse du corps au sein de la pédagogie est le fait qu'en sciences de l'éducation nous héritons encore de nos jours d'une conception cartésienne du corps dans le domaine éducatif et politique. Celle-ci nous a habitué à séparer la conscience de l'inconscient sur le modèle de l'esprit et du corps, mais aussi à définir la pédagogie et la démocratie par un travail intellectuel et à leur donner

une valeur au moyen d'arguments abstraits et rationnels (Nussbaum 2011). C'est pourquoi, nous héritons, en Occident du moins, d'une pensée qui éloigne d'une double distance le corps d'une part et la pédagogie ainsi que la démocratie d'autre part (Blondiaux et Traïni 2018). Le corps serait une masse inconsciente incapable de ressentir politique, et la démocratie serait une idée désincarnée et abstraite n'ayant rien à voir avec la réalité somatique des citoyens (Shusterman 2019b, 225). La conception cartésienne du corps qui nous rend habile à distinguer le corps de l'esprit nous incite ainsi à faire de celui-ci un objet relevant du domaine privé, dont l'individu se doit d'être le seul maître et possesseur. Par conséquent, le travail de soi sur son corps relève de l'intime et du personnel et non du social et de la sphère publique³⁰⁸. C'est pourquoi le travail somatique de tout un chacun semble d'abord relever d'une responsabilité individuelle plutôt que d'un échange intersubjectif (politique ou pédagogique). Aussi, la relation pédagogique ne semble pas être initialement adéquate pour ce travail³⁰⁹.

De plus, si la conception cartésienne du corps l'éloigne *in fine* de la démocratie et de la pédagogie (et donc de la raison en général), il est facile de comprendre comment cette conception, en évoluant, fera également du corps le centre et le réceptacle de toutes les pulsions. A bien des égards, dans la tradition philosophique occidentale, le corps est la source des troubles et ses pulsions déséquilibrent l'harmonie du monde extérieur. L'ordre rationnel (ou divin) du monde naturel est remis en question par le chaos somatique de l'homme. Penser le corps comme véhicule de pulsions chaotiques a alors une conséquence politique. Cela va rendre d'une part illégitime ou peu évidente la relation du corps à la démocratie, mais d'autre part, assez simple celle entre le Marché et le corps. Les pulsions du dernier deviendront l'éventail de la demande du premier. C'est pourquoi l'offre du Marché n'est que la réponse aux besoins somatiques de l'individu, et loin de toute relation pédagogique, c'est la relation de consommation qui s'établit ici (Dewey 1935f, 42–61; 1920, 102–3). En effet, la relation pédagogique s'efface dans ce cas car, à l'inverse d'un processus de transformation du sujet par son interaction avec les objets de son désir³¹⁰, la relation de consommation détruit l'objet désiré et la pulsion reste muette

³⁰⁸ « L'idéologie philosophique moderne tend à considérer le souci de son corps comme une affaire personnelle ou privée, et donc comme une façon de se retirer du social et du politique. » (Shusterman 2019b, 218).

³⁰⁹ Cependant, une histoire des idées pédagogiques plus précise sur la période des Lumières serait sûrement plus nuancée et montrerait peut-être le rôle d'interface entre le privé et le social, le corps et le politique, l'inconscient et le conscient, que jouait alors la notion de discipline pour les pédagogues de cette période.

³¹⁰ Pour simplifier, on peut dire que dans une perspective pragmatiste, le processus de sublimation du désir est protecteur pour l'objet désiré, car on nourrit la relation du sujet avec cet objet et c'est la qualité de cette relation qui devient précieuse aux yeux du sujet. A l'inverse, le processus de consommation du désir est lui destructeur

sur son effet performatif. Concrètement, cette conception nous emmène vers un spontanéisme où le travail somatique de soi est réduit à une expression immédiate, non-réfléchie, pulsionnelle. Cette expression somatique spontanéiste sera critiquée par John Dewey sur deux plans : politiquement, il la rendra responsable des politiques déplorables du laisser-faire libéral irresponsable, et, pédagogiquement, il l'associera à une éducation laxiste, désordonnée, dangereuse caricature de l'éducation progressiste qu'il promeut. C'est pourquoi, selon Staius (Staius 2011, 40), John Dewey s'opposera à cette conception du corps dans de nombreux textes (Dewey 1934e, 69–70; 1938c, 13-32–52; 1951, 52–53) à partir d'une triple critique de « l'éloge insensé du ressenti » spontané (l'émotion brute), de « la tyrannie de l'immédiateté » et du « vertige de l'insignifiance » que dissimule une mauvaise idée de l'authenticité (au sens d'absence d'artifice). La relation pragmatiste (pédagogique ou politique) devient donc ici l'éloge du jeu discuté, de la patience de la rencontre et de l'effort du travail personnel nécessaire à faire pour se dire, se raconter. C'est pourquoi le travail somatique de soi, tel que le pragmatisme le conçoit³¹¹, l'éloigne radicalement de la conception cartésienne du corps, pour combler la distance que cette dernière a creusée entre le corps et la pédagogie.

La seconde raison de cette éclipse du corps est à chercher du côté des sciences humaines. Ces dernières, en Occident, au cours du siècle passé, ont fait du corps un objet sur lequel autrui pouvait agir. Cette action peut alors répondre à plusieurs intentions dont on distingue formellement les objectifs, bien que dans la pratique ces derniers ne sont pas nécessairement dissociables (à la fois pour celui qui agit et pour celui sur lequel on agit)³¹².

Nous faisons donc l'hypothèse ici que si le corps est absent de la pédagogie universitaire, au sens où n'est pas développée une conception cohérente et globale du

pour l'objet désiré car la relation s'efface et s'appauvrit entre le sujet et l'objet, et conduit, en bout de course, à une destruction de l'objet qui, de par sa trop grande proximité avec le sujet, finit par se confondre avec lui.

³¹¹ Sur ce point, on remarquera que le travail de Richard Sennet (2005, 260–74) converge assez clairement avec le pragmatisme de John Dewey et de Richard Rorty : « L'intimité est à la fois une vision des relations sociales et une exigence. Seul compte ici ce qui est proche ou immédiat. Plus cette tyrannie de l'intimité s'impose, plus les gens cherchent à se libérer des coutumes, des manières sociales, des codes, etc., pour s'ouvrir de façon inconditionnée les uns aux autres. Les rapports humains intimes sont censés être chaleureux. On cherche ainsi une sociabilité plus intense, mais la réalité vient démentir cette attente. Plus les gens sont intimes, plus leurs relations deviennent douloureuses, fratricides et asociables. » (Sennet, 2005, 274).

³¹² On notera également que dans l'enseignement supérieur, le développement d'une ignorance du corps ne nuit pas forcément à l'efficacité des types d'action que nous allons sommairement exposer. Au contraire, la perspective foucauldienne nous laisse penser que plus l'individu, ici l'étudiant ou l'enseignant, a une faible conscience somatique, plus son corps peut être l'objet d'une politique somatique qu'il subira inconsciemment.

corps ainsi que ses possibilités somatiques. Cela s'explique en partie par le développement séparé de trois approches du corps (présentes en pédagogie) répondant à des objectifs différents : *contrôler* (approche normalisatrice), *développer* (approche didactique) et *soigner* (approche thérapeutique). Par conséquent, l'éducation somatique s'est implicitement confondue avec l'un de ces trois objectifs, à tort selon nous. En effet, selon notre perspective, contrôler, développer ou soigner ne sont que des moyens de la finalité éducative qu'est la croissance. Confondre le moyen de la fin revient alors à limiter cette dernière, et, *in fine*, à réduire la richesse de la ressource pédagogique qu'est le corps. Illustrons cette idée en exposant sommairement ces trois approches.

La première, *l'approche normalisatrice*, voit dans le corps un ensemble de pulsions immaîtrisables, animales, inconscientes, etc. qui vont faire obstacle au maintien de l'ordre au sein du milieu universitaire. Cette approche cherche alors à contrôler ces corps par une discipline spécifique³¹³. Au sein de cette approche, dont l'œuvre de Michel Foucault est incontestablement la plus connue (2001a; 1993), on peut ainsi observer trois représentations du corps. Tout d'abord, *le corps criminel*, celui qu'il faudra traquer parmi ceux des étudiants, qu'il faudra surveiller (contrôle quotidien des flux et des déplacements) et punir (sanctions dont l'université n'est pas exempte). Ensuite vient *le corps malade*. Celui dont les travaux de Georges Canguilhem vont dévoiler la déficience sociale et normative (Canguilhem 1980; 1966). Tous les corps ne sont pas jugés sains, et certains souffrent de façon visible. L'université, comme l'ensemble des lieux éducatifs aura alors pour tâche de prêter une attention particulière à ces corps-là (aménagement pour le handicap, développement de la médicali(mentali)sation, prévention contre l'obésité, l'anorexie, etc.). Enfin, c'est le *corps sexualisé* qui constitue le dernier « objet » construit par cette approche. Les travaux de Judith Butler (Butler 2011; Heinzen 2017), entre autres, vont mettre en lumière ce rejet du corps sexualisé dans le langage et l'institution lorsqu'il s'agit de le couvrir d'un uniforme ou d'en bannir les expressions à connotations sexuelles. C'est lui qui sera l'objet de travail, pour les études féministes, dans la prévention des agressions sexuelles (Young 1980) et des discriminations de genre (Baudelot et Establet 2007) au sein de l'espace universitaire.

³¹³ Discipline qui devient alors de moins en moins une tâche personnelle et spirituelle pour devenir de plus en plus publique et rationnelle. On notera également avec John Dewey que dans l'enseignement la spécialisation à outrance et l'excès de la discipline des corps vont souvent de pair : « Ce n'est qu'avec des enfants ayant des capacités intellectuelles spécialisées qu'il est possible d'assurer une activité mentale sans la participation des organes des sens et des muscles. Pourtant, combien l'enseignement élémentaire a consisté à imposer des formes de discipline destinées à réprimer toute activité du corps ! » (1913, 185).

La seconde *approche* est *didactique*, c'est celle du corps comme objet de développement. Celle-ci s'inscrit dans une logique éducative où l'on cherche à faire acquérir des habitudes corporelles à l'élève par un enseignement qui prend le corps comme matière première. Sans développer notre propos, nous pensons ici à trois autres représentations du corps au sein de l'université : *le corps sportif* (dont le développement des départements de STAPS en France illustre l'importance), *le corps artistique* (là où le corps et sa sensibilité deviennent à la fois l'outil et l'objet de l'apprentissage, notamment au sein des cours crédités de théâtre, arts plastiques, musique, etc.) (Serres 1994) et enfin *le corps parlant* (sollicité par exemple dans l'apprentissage des compétences au sein des langues étrangères, l'investissement corporel de l'apprenant est l'objet de nombreuses recherches en didactique des langues) (Gadoni et Tellier 2015; Brudermann et Pélissier 2008).

La troisième approche, que l'on peut qualifier de *thérapeutique*, s'intéresse au corps en tant qu'objet blessé dans sa chair ou dans son expression. Les « gestes » centraux demandés aux universitaires ici sont le soin, l'attention au bien-être de l'étudiant et l'offre d'un droit au « mieux-habiter » son corps au sein de l'institution. Sans détailler cette approche que travaille l'éthique du *care*, on peut repérer ici trois déclinaisons des représentations du corps : *le corps traumatisé* (le corps comme expression douloureuse de souffrances vécues, hésitant entre la volonté de se dire (le corps vu) et l'impossibilité de se raconter (le corps vécu)) (Dolto 1984; Nasio 2007), *le corps turbulent* (le corps comme objet de travail dont l'activité doit être canalisée par un climat propice à l'étude (Lenoir 2016)) où l'on considère que le mouvement du corps crée un « bruit » qui gêne le déploiement de la concentration. Et enfin, *le corps fatigué* (le corps en tant qu'objet qu'il faut écouter, qui nécessite à la fois une attention « humaine », et également une compréhension des troubles dans la complexité physique, psychique, familiale, sociale, etc.) qui est l'objet d'attention à l'intersection de nombreux courants théoriques telle que l'éthique de la sollicitude (Guinchard et Petit 2011).

La troisième raison de l'absence du corps au sein de la pédagogie universitaire n'appartient plus à l'histoire des idées comme la première ou à l'ontologie sociale comme la seconde, mais, de manière plus générale, à l'évolution de l'organisation interne même des universités françaises.

Cette évolution est décrite par de nombreux auteurs dès lors qu'il s'agit de construire un cadre de réflexion sur les pratiques des acteurs au sein des universités françaises (Paivandi, Younes, et Romainville 2019, 22). Nous laissons de côté la question de la crédibilité

historique de cette analyse pour nous concentrer sur sa construction argumentative. Pour le dire simplement, il s'agit de prendre acte d'une ouverture progressive de l'université lors de la première moitié du XX^{ème} siècle qui entraîne un effet de « massification » sur les conditions d'organisation de l'université (avec par exemple, l'apparition des cours magistraux (CM) pour pallier le problème du nombre d'étudiants). Ce processus accentue alors la distance que les enseignants-chercheurs vivent entre l'enseignement et la recherche ; et ce en défaveur de ce premier terme³¹⁴ qui se « standardise » pour tenter de répondre à l'augmentation de la demande de formation. Cependant, l'organisation de l'université, pour répondre à l'augmentation quantitative de ses étudiants, a conduit à faire diminuer son attention sur la dimension qualitative de sa formation.

Nous ne pouvons décrire ici de manière exhaustive les effets organisationnels de cette standardisation de l'enseignement au sein des établissements supérieurs (condition d'exercice, curriculum, évaluation, suivi des étudiants, etc.) car l'ampleur de ce processus est telle qu'il serait possible de l'étudier au sein des actes les plus quotidiens du personnel administratif (renseigner un emploi du temps sur un intranet), mais également dans les pratiques les plus fines des enseignants (gestion de différents groupes de TD), ou encore dans l'architecture et le mobilier des universités (choix des chaises et bureaux, taille des classes, etc.). Cependant, pour notre sujet, nous pouvons mettre en lumière l'un de ses traits principaux : la diminution de la qualité expérientielle de l'enseignement³¹⁵. L'université française actuelle est organisée, de façon générale, de manière à n'accorder qu'une place minimale dans cette réflexion à la dimension expérientielle et corporelle de l'enseignement.

Ainsi, le processus de standardisation qui touche les universités modernes a entre autres, pour effet, une intellectualisation des rapports pédagogiques qui se traduit par une

³¹⁴ De plus, un second phénomène de mondialisation des universités (grâce aux possibilités croissantes de communication, d'échange et de collaboration) vient créer un rapport de compétition entre les universités pour l'accès aux meilleures ressources académiques et qui s'exprime à travers les classements internationaux. Ces derniers, principalement orientés vers la recherche, contribuent à laisser dans l'ombre l'enseignement, qui devient une tâche secondaire pour les enseignants-chercheurs acceptant alors « l'effet naturel » de sa massification qu'est une certaine forme de standardisation de cette tâche (Paivandi, Younes, et Romainville 2019, 58–59).

³¹⁵ Les enquêtes pédagogiques portant sur l'enseignement supérieur sont quasi-unanimes à ce sujet (Fallon et Leclercq 2014; Fave-Bonnet 1994) : l'enseignement est devenu un lieu où il est difficile pour l'enseignant de rassembler les conditions d'une véritable expérience pédagogique positive pour les étudiants. La standardisation crée une uniformisation des programmes (Roegiers 2012, 108–9), un faible intérêt des enseignants-chercheurs pour la formation pédagogique (Raucent, Verzat, et Villeneuve 2013, 510–20), une conception biaisée de la notion de compétence (Point 2019d), une fuite en avant dans l'enseignement à distance et l'usage du numérique (Paivandi, Younes, et Romainville 2019, 41–43). Autant de perspectives différentes qui éloignent la réalité de l'enseignement à l'université de sa dimension expérientielle (et donc de son attention au corps) prônée par John Dewey.

attention de plus en plus faible à l'expérience somatique des étudiants. Ce constat s'appuie alors sur trois raisons qui rendent compte du peu de considération du corps au sein de la pédagogie universitaire ; une histoire des idées qui éloigne le corps des décisions politiques rationnelles (sur lesquelles repose la pédagogie universitaire), une ontologie sociale qui objectivise le corps de manière parcellaire (et non dans sa globalité) et une évolution de l'organisation universitaire tournée vers la massification quantitative des étudiants (et non vers la vie somatique de ces derniers durant les temps d'enseignement). Pour ces trois raisons, la qualité expérientielle de l'enseignement et l'attention au corps sont devenues des impensés de la pédagogie universitaire, et donc, des problèmes qu'une reconstruction du projet d'université pragmatiste se doit de prendre en considération.

B. Somaesthétique et philosophie de l'éducation : l'apport de Richard Shusterman

Pour réagir face à cette éclipse du corps, quelle conception du corps le pragmatisme peut-il nous apporter ? Une première réponse à cette question peut consister à rappeler que cette philosophie remet en question la plupart des dualismes de la tradition philosophique et que l'opposition corps/esprit n'échappe pas à ce mouvement (Dewey 1896d). En effet, John Dewey, lecteur entre autres de Platon (1991, 64e–67a) et de Emmanuel Kant (1997, 131–32), déclare ne « rien connaître de si désastreusement affecté par la tradition de séparation et d'isolement que ce thème particulier du corps/esprit » (Dewey 1927a, 27). Le dualisme corps/esprit a conduit la philosophie à ne penser la production de l'esprit que par lui-même sans considérer le corps dans la génération de la pensée³¹⁶. À rebours de ces dualismes, le pragmatisme cherchera à rendre compte des interactions entre le corps et l'esprit pour en faire un moyen de perfectionnement. C'est pourquoi, comme le rappelle Ewa Chudoba :

L'esprit s'allie avec l'environnement pour former un tout : l'isoler est, d'après Dewey, un processus artificiel. L'esprit n'est pas différent du corps, il est une partie du corps, car il est le résultat de l'interaction entre un corps humain et l'environnement naturel et social – par ailleurs, remarque-t-il, même l'esprit le plus sublime ne survivrait pas sans un corps (Chudoba 2015, 30).

De la même manière, Richard Shusterman rappelle dans son ouvrage *Conscience des corps* que pour John Dewey la raison et la conscience ne sont pas des « entités

³¹⁶ « Puisque l'une des principales raisons de prendre l'auto-activité dans un sens formel était d'ignorer l'importance du corps et de l'instinct corporel, nous pourrions bien commencer par nous intéresser à l'activité dans ce sens plus direct et littéral. » (Dewey 1913, 184).

autonomes » du corps (Shusterman 2007, 276) car nos habitudes incarnées « constituent le moi [the self] » (Dewey 1920, 21). Et c'est pourquoi il nous faut prêter attention à ce que vit notre corps pour réajuster nos habitudes corporelles (Nelsen 2019, 62; Shusterman 2008, 190) en prenant au sérieux l'idée selon laquelle « toute modification mentale est accompagnée ou suivie d'un changement corporel » (Shusterman 2007, 210–33). Résolument constructiviste, Richard Shusterman définit sa somaesthétique comme la création d'une nouvelle spontanéité : « La vraie spontanéité n'est donc pas un droit de naissance mais le dernier terme, la conquête absolue d'un art – l'art du contrôle conscient » (2007, 352). Ce contrôle, c'est celui que permet le développement d'une « conscience corporelle ». C'est-à-dire un appel à déployer une perception somaesthétique de nous-mêmes dans nos actes quotidiens. La somaesthétique de Richard Shusterman peut alors être définie 1/ comme l'étude et la recherche de perfectionnement du corps en tant qu'il est le premier médium de nos expériences (2001; 2012) ; 2/ comme l'effort théorique et pratique de requalification esthétique de nos expériences quotidiennes (qu'elles soient artistiques, thérapeutiques, sexuelles (2019b) ou encore politiques (2019b)).

Face à ce travail, un contresens se doit d'être écarté immédiatement. Les conséquences normatives et pratiques des travaux de Richard Shusterman ne se limitent pas à la sphère personnelle et privée des individus³¹⁷. Au contraire, cette attention au corps que développe cette philosophie s'étend aux interactions sociales³¹⁸, et c'est ce qui nous autorise donc à l'étendre au domaine institutionnel. Mais prévenons également un autre malentendu possible ; une perspective somatique de l'institution ne remet pas en cause mais vient compléter la conception fonctionnaliste que nous avons développée au début de ce travail de thèse. Il s'agit non pas d'annuler, mais de compléter notre définition de l'institution par la perspective somatique. Dans cette optique, l'institution se comprend alors comme une disposition dynamique et collective d'incarnation de valeurs plus ou moins partagées.

Que voulons-nous dire par une telle définition de l'institution ? Il s'agit de rendre compte de la manière dont le pragmatisme articule les notions de corps, de désir et d'attention, et ce au sein du concept d'institution. La notion d'intérêt exprimée par John

³¹⁷ « Considérer le somatique comme essentiellement privé semble être en soi un élément problématique de l'idéologie bourgeoise. Non seulement cet élément est façonné par le social, mais il contribue à façonner le social. Nous pouvons partager nos corps et nos plaisirs corporels tout autant que nous partageons nos esprits, et ils peuvent être aussi publics que nos pensées. » (Shusterman 1992b, 260). A notre connaissance, ce point devient à peu près clair dans les propos de l'auteur à partir de 1992 et s'accroît pour devenir un thème propre de réflexion à partir de 2014, moment où l'enjeu politique de la somaesthétique est précisément formulé.

³¹⁸ « Nos concepts et nos normes éthiques – de concert avec les institutions sociales et politiques qui à la fois les reflètent et les renforcent – dépendent des formes de vie sociales, c'est-à-dire de la façon dont nous « expérimentons » notre corps et dont les autres le traitent. » (Shusterman 2019b, 225).

Dewey (1913; 1916e; 1908a, 385)³¹⁹, que l'on retrouve dans la notion d'attention de Richard Shusterman (2019b, 230)³²⁰ révèle une idée importante : l'institution est ce qui rend possible le partage et la mise en commun de l'attention. Instituer, c'est faire partager à quelqu'un son attention pour quelque chose. Or si cette attention exprime avant tout un désir et a pour médium, la plupart du temps, une réalité somatique, alors on comprendra aisément que l'acte d'instituer a une performativité somatique de partage des désirs. Cette performativité est ainsi le moteur de cette dynamique par laquelle nous disposons de nos corps, nos désirs et nos attentions de façon spécifique. Cette disposition dynamique et collective était l'objet de méfiance et de suspicion inquiète pour la psychologie freudienne et à bien des égards, Michel Foucault exprime dans ses travaux la même inquiétude : celle d'une perte de liberté de l'individu sommé de se disposer, c'est-à-dire de s'incarner conformément aux attentes des institutions lui préexistant. Or, si le pragmatisme n'est pas aveugle aux dangers de ces dispositions collectives, il cherche toutefois à en explorer les pistes d'amélioration et à faire d'elles des moyens d'une reconstruction positive du social.

C'est pourquoi les travaux de Richard Shusterman sont intéressants ici ; ils mettent en lumière à la fois les problèmes que posent les institutions lorsqu'elles restent aveugles à leur performativité somatique³²¹, mais également l'avantage que nous pouvons avoir à dépasser ce désintérêt institutionnel pour la question somatique. Le « gain » promis par la somaesthétique est celui d'une meilleure articulation entre les corps, les désirs et les institutions, c'est-à-dire une meilleure circulation collective de l'attention (ce qui, à bien des égards, est l'objectif de la promotion deweyenne de la démocratie par la relation entre institution et éducation, nous y reviendrons). Aussi les ateliers de somaesthétique de Richard Shusterman (Lavergne et Mondémé 2008), ainsi que son attention pour la pensée

³¹⁹ Nous adoptons ici davantage le terme d'attention que d'intérêt pour la raison suivante. Le terme « intérêt », tel qu'il est employé couramment, nous emmène dans des considérations reproduisant les oppositions entre privé/public et moyens/fins, là où, à l'inverse, l'attention semble être un terme plus propice à l'interaction du sujet avec son environnement dans le langage ordinaire. Nous reviendrons plus précisément sur ce point dans une autre section de la thèse.

³²⁰ On retrouve également cette notion dans d'autres écrits de Richard Shusterman. Celle-ci est alors souvent associée à une augmentation qualitative de notre relation esthétique au monde par un travail de la conscience. En effet, ce dernier permet « de développer une meilleure conscience esthétique et une attention réflexive à l'expérience esthétique. Cela favorise, à son tour, une appréciation esthétique plus enthousiaste et par conséquent de meilleurs bénéfices esthétiques » (Shusterman 2019a, 117).

³²¹ Pour donner un exemple de ces problèmes, on peut évoquer l'exemple que Richard Shusterman donne avec la prolifération des lois contre le harcèlement sexuel ou le port de l'uniforme au sein du milieu universitaire : « Aux États-Unis, les rapports entre enseignants et étudiants, par exemple, sont réglés par des lois très précises, et la législation concernant le harcèlement sexuel est proliférante. Pourquoi ? Parce que les gens manquent de cette sensibilité et qu'il faut créer des lois pour protéger les individus. » (2010, 260). Dans cet exemple, c'est bien l'incapacité de l'institution à développer la « sensibilité » somatique des individus qui est la cause de l'accroissement du légalisme pour pallier, de manière plus ou moins satisfaisante, le problème initial.

de Confucius ou de Franz Fanon (Shusterman 2019b) relèvent d'une même démarche : améliorer la qualité somatique de nos expériences sociales et faire de cette amélioration à la fois un levier politique de contestation d'une domination (domination dont l'une des réalités est ici la répartition inégalitaire du pouvoir d'instituer, c'est-à-dire de diriger l'attention d'autrui) et un moyen de reconstruction de nos institutions sociales. C'est pourquoi la somaesthétique nous semble être une démarche intéressante pour les institutions éducatives comme l'université. La question que nous nous posons est bien celle-ci : comment faire de la somaesthétique un outil d'une nouvelle pédagogie universitaire ?

Un lecteur averti des travaux de Richard Shusterman peut s'étonner de cette question. En effet, la pédagogie n'est pas le centre premier des intérêts de Richard Shusterman, mais nous exploitons ici un biais rendu possible par sa pensée. Celui-ci est autorisé par la portée générale des propos de Richard Shusterman dans ses écrits sur la somaesthétique. Lorsqu'il affirme que « Nous devons savoir ce que nous faisons avec nos corps pour savoir comment corriger ce que nous faisons afin de faire plus efficacement ce que nous souhaitons faire avec » (2010, 356), comment ne pas penser au faire-apprendre ou à l'acte d'apprendre même ? Par conséquent, il nous semble que chercher à améliorer notre compréhension somatique du processus éducatif gagne à dialoguer avec la proposition de Richard Shusterman mais également à s'en distinguer. En effet, l'éducation esthétique (Shusterman 1992a) ou l'éthique esthétique du corps (Shusterman 2001, 46–58) que propose cet auteur dans ses ouvrages sont différentes du projet d'une pédagogie pragmatiste et universitaire du corps. Pour lui, le corps est le moyen et l'objet de sa réflexion, alors que pour nous il n'en est « que » le moyen somatique dont la fin reste la transmission pédagogique. Sans opposer ces deux approches, nous hiérarchisons un rapport au corps en fonction d'un autre. C'est-à-dire, qu'en tant que pédagogue, le corps nous intéresse, avant tout, pour sa potentialité à améliorer l'acte d'éduquer (et ce par sa déclinaison dans les actions d'enseigner, de rechercher et de se former). On notera d'ailleurs que Richard Shusterman était conscient de cette possibilité de lecture, l'approuve mais reste « pessimiste » sur celle-ci dans l'entretien retranscrit par Lavergne et Mondéné : « Pour l'instant, et c'est le cas tout autant en France qu'aux États-Unis, les universités ne sont pas tout à fait prêtes à ce genre de révolution pédagogique. Pourtant, c'est ce vers quoi j'aimerais aller » (Lavergne et Mondéné 2008, 14).

Soyons donc moins pessimistes que Richard Shusterman, et prenons une fois de plus John Dewey au mot sur le plan pédagogique. Si selon lui : « Plus elle [la société] est civilisée,

et moins on trouve d'une part les comportements purement physiques et de l'autre des comportements purement mentaux» (1927, 29) et si les universités peuvent prétendre être l'une des réalisations conséquentes de cette société « civilisée », alors, dans ce cas, à nous de considérer pleinement la dimension somatique de l'expérience éducative à l'université, de la même façon que s'il s'agissait d'une performance artistique, continue et collective dont nous serions tous en même temps les metteurs en scène, les acteurs et les spectateurs.

C. Une pédagogie universitaire du corps : pistes de réflexion

Les dernières réflexions de cette section portant sur la pédagogie universitaire du corps appartiennent au domaine de la prospective. Nous explorons les hypothèses rendues possibles par une perspective institutionnelle de la somaesthétique, et ce, en les déclinant à partir de la trifonctionnalité de l'institution universitaire (enseignement, recherche et formation). Toutes ces hypothèses mériteraient des expérimentations empiriques ainsi que des analyses physiologiques scientifiques. Cependant notre objectif ici n'est pas d'affirmer le bien-fondé de ces pistes de réflexion mais plutôt de les proposer à une philosophie de l'éducation soucieuse du corps et de l'université.

Pour la première fonction de l'université, c'est-à-dire l'enseignement, la place du corps et l'intérêt pédagogique que l'on peut lui porter sont peut-être le lieu le plus évident d'une réflexion somaesthétique. En effet, si avec John Dewey, nous pensons l'enseignement comme un travail de construction des habitudes des étudiants au profit des habitudes scientifiques et démocratiques dont ils pourront faire usage au quotidien (Dewey 1922a, 123–24), alors il faut faire du corps de l'enseignant comme des étudiants un moyen de cette finalité pédagogique (Dewey 1918h, 352).

C'est pourquoi une première piste de réflexion serait de développer des critères observables et des grilles d'analyse permettant de mesurer l'attention somatique des étudiants en cours (fatigue, nervosité, concentration, etc.). L'observation somatique des enseignants sur leurs étudiants reste intuitive et non scientifique (« on a *l'impression* que les étudiants sont présents, on les *sent* attentifs ou fatigués, etc. ») et mériterait des outils pédagogiques plus performants (Pujade-Renaud 2005; Tellier et Cadet 2014). Bien que le danger de standardisation (qui est le point de départ du problème combattu ici³²²) nous

³²² Et de se limiter dans notre compréhension du corps à une seule des approches normalisatrice, thérapeutique ou encore didactique.

apparaisse immédiatement avec l'idée de ces grilles d'observation, nous pensons qu'il ne faut pas écarter la possibilité d'un usage pédagogique intelligent de celles-ci. Si la disposition somatique des étudiants comprend une extrême diversité qu'il faut évidemment préserver, la possibilité d'une différenciation pédagogique en fonction de l'attention somatique fait déjà partie des routines scolaires de l'enseignement à l'université.

Une deuxième piste de réflexion considère la possibilité d'une formation pour les étudiants en première année d'étude à l'université sur l'attention somatique. En un mot, il s'agit de former les étudiants à être plus attentifs à leur corps et aux effets de ce dernier sur leurs apprentissages à l'université (Briere-Guenoun 2017). Cette formation pourrait partir tout d'abord des éléments les plus communs (l'alimentation, le sommeil, les dangers de la sédentarisation, etc.), pour développer ensuite les impacts somatiques des lieux où nous étudions (température, bruits, aménagement du mobilier, ambiance, etc.) mais aussi de l'équilibre somatique au sein d'une journée de travail (mouvements, déplacements, respiration, etc.). Une telle formation pourrait alors se donner comme objectif de ne pas former à une standardisation des habitudes somatiques des étudiants, mais au contraire à une personnalisation de ces dernières, grâce à une meilleure compréhension de leur part de leur réalité somaesthétique.

Une troisième piste de réflexion se focalise sur une nouvelle distribution des espaces au sein de l'université pour favoriser leur appropriation par les acteurs de l'enseignement. La possibilité d'avoir un espace personnalisé (par discipline ou par promotion par exemple) ainsi qu'un mobilier dont la répartition des éléments fixes, semi-fixes et mobiles soit davantage conscientisée par les usagers serait un élément intéressant pour augmenter la qualité expérientielle de l'enseignement (Hall 2014). Loin de se réduire à une simple décoration, l'appropriation des lieux physiques permettrait par exemple de solliciter davantage d'objets, d'outils, d'affiches, etc. diminuant le caractère abstrait de certains enseignements. Par conséquent, il nous semble qu'une plus grande liberté des enseignants et des étudiants dans la disposition et l'aménagement des espaces physiques (Moulin 2004), si elle entraîne peut-être une difficulté logistique, serait une mesure positive supplémentaire pour améliorer la réalité somatique des acteurs de l'université. Ou pour le dire autrement, créer des lieux propices à l'étude où l'étudiant se sent

« corporellement » à l'aise, accueilli, en sécurité³²³, nous semble être un potentiel gain non négligeable pour la pédagogie universitaire.

Ces trois pistes, pour rendre fluide la circulation corps-monde-conscience au sein de l'enquête pragmatiste, mériteraient évidemment un approfondissement, des expérimentations empiriques et des analyses comparatives solides avant d'être validées scientifiquement. Ces dernières (les grilles d'analyses du comportement somatique des étudiants, une formation somaesthétique et une plus grande appropriation didactique des lieux) nous semblent être des pistes de réflexions intéressantes pour une pédagogie universitaire du corps au sein du projet général d'université pragmatiste.

Pour la seconde fonction de l'université, la recherche, une attention somaesthétique présente également des avantages conséquents pour l'université. Bien qu'à notre connaissance, ce point n'apparaisse pas explicitement dans l'œuvre de John Dewey, il nous semble possible, en poursuivant les réflexions de Richard Shusterman, de proposer deux pistes de réflexion à ce sujet pour l'université.

La première piste de réflexion, et la plus évidente, serait de permettre aux chercheurs de développer chez les étudiants de toutes les disciplines universitaires le même rapport qu'ont les étudiants des beaux-arts avec leur espace physique. Si, dans le domaine artistique, la recherche se trouve facilitée par le travail exploratoire que permet physiquement un atelier (un espace durable, personnalisé et évolutif), pourquoi en serait-il autrement pour les autres disciplines ? Développer la dynamique déjà à l'œuvre d'appropriation des lieux universitaires par les chercheurs nous paraît important sur le plan de la somaesthétique, car toute enquête, et pas seulement celles portées sur l'art, semble mieux pouvoir se développer si la réalité somatique de l'enquêteur lui sert de support³²⁴. Bien que des difficultés logistiques ou économiques font face aux gains

³²³ On notera qu'il n'est pas évident d'articuler au sein de l'enseignement la créativité souhaitée chez les étudiants d'une part et la sécurité nécessaire à la construction d'un cadre serein d'apprentissage d'autre part. Créer, innover, expérimenter sont autant de termes qui demandent de sortir de sa zone de confort, de prendre des risques. Tout particulièrement, l'expérimentalisme démocratique met en tension ce rapport entre créativité et insécurité (Status 2009, 124), et c'est en partie pour cette raison que la promotion de la pensée créative, proche de la pensée critique notamment prônée par Matthew Lipman (Fedi 2012, 161; Sasseville et al. 2018, 243) et indispensable à la promotion de la démocratie (Beaudry 2019) est si difficile, délicate mais indispensable dans la pratique.

³²⁴ Sur ce point, notre approche diverge de celle de Naoko Saito (2020) qui s'empare de la méthode de l'enquête pragmatiste et, l'investissant par la notion de critique, s'en sert pour faire de l'université un lieu où l'étudiant doit développer son jugement critique (à la fois dans le domaine esthétique et politique). Bien que cet usage de la méthode de l'enquête nous semble pertinent, nous ne réduisons pas cette dernière à ce rôle critique, même si ce dernier est entendu au sens de John Dewey comme auto-critique. Il nous semble au contraire que si l'université peut devenir un lieu de formation à la méthode de l'enquête, la dimension critique de ces enquêtes n'est qu'un

intellectuels de ce déploiement somatique de la recherche au sein des universités, cette piste mériterait, selon nous, davantage d'attention de la part des études en ergonomie, architecture et urbanisme relatives aux bâtiments universitaires.

La seconde piste de réflexion est d'intégrer une dimension somatique à l'ensemble des objets de recherches universitaires. Bien que celle-ci soit relativement déjà présente dans les travaux des sciences humaines et sociales, il nous semble que cette intégration pourrait s'accroître au sein des recherches en science appliquée ou technologique. A chaque invention technique, à chaque développement d'un dispositif particulier ou encore à chaque application scientifique, il serait possible de se demander quels sont les effets somatiques de cette recherche³²⁵. Si, selon la perspective pragmatiste, l'évolution de l'environnement influence notre réalité somatique, qui, à son tour, permet de modifier nos représentations du nouvel environnement, alors chaque recherche permettant de modifier pour l'individu l'environnement ou sa représentation a ainsi un impact somatique. Particulièrement dans le développement des nouvelles technologies, la construction de nouveaux outils informatiques ou l'élaboration de nouvelles applications numériques, la question des conséquences somatiques pourrait être posée (et ce particulièrement lorsqu'une attention pluridisciplinaire est portée à l'articulation du corps endosomatique et exosomatique). Ici, les sciences humaines et sociales peuvent être des terrains propices à cette attention pluridisciplinaire apportant aux recherches cette dimension somatique. Par exemple, au sein des recherches médicales, sur la conception d'un nouveau médicament, une équipe de recherche pluridisciplinaire en sciences humaines et sociales serait à même de prendre en compte l'ensemble des effets somatiques sociaux de ce dernier (et ainsi de participer aux modalités de sa production future par l'industrie pharmaceutique dans ce cas-là).

Par conséquent, ces deux pistes de réflexion (l'élaboration de lieux somatiquement propices à la recherche et la considération somatique systématique à tout programme de recherche) mériteraient de plus amples développements pour être validées scientifiquement. Cependant, mieux connaître et organiser nos corps sont autant des objectifs d'enseignement que de recherche pour un projet sérieux d'université pragmatiste.

des aspects de celles-ci et qu'il ne faut pas oublier leurs dimensions créatives, coopératives et rationnelles par ailleurs.

³²⁵ Il serait également possible à cet endroit de se demander comment rendre la recherche elle-même plus somatique. Quels dispositifs somatiques favorisent l'activité de recherche des universitaires, et comment les partager au sein de l'espace universitaire ?

Pour la troisième fonction de l'université, c'est-à-dire la formation, la question du gain qu'apporte la somaesthétique peut également se décliner à partir des trois dimensions potentielles de la formation universitaire au sein d'une université pragmatiste, formation relative au devenir des étudiants en tant que personnes, citoyens et travailleurs. Prendre en compte ces trois dimensions ensemble permet immédiatement de ne pas limiter le corps à un support pour l'apprentissage professionnel manuel (Dewey 1913, 191), encore souvent écarté de l'enseignement supérieur, mais de chercher à former chez les étudiants « un corps entraîné et sain, un œil et des mains habiles » (Dewey 1897a, 59) à la fois humainement, politiquement et professionnellement.

La première piste de réflexion concerne la formation de l'étudiant en tant que personne, c'est-à-dire en tant qu'individu responsable d'un certain nombre d'engagements moraux et civiques qu'il est en droit d'exprimer et de partager au sein d'une communauté. Comment la somaesthétique peut-elle participer à cette formation au sein de l'université ? Les travaux des philosophes pragmatistes nous autorisent à penser ici le corps comme un outil pédagogique conséquent pour faciliter la formation des étudiants aux vertus du dialogue démocratique, du travail en commun, de la prise de décision égalitaire, etc. Former les étudiants à débattre de leurs points de vue éthiques, à discuter ensemble avec efficacité et respect et à être hospitalier de tous les points de vue au sein d'une prise de décision sont autant de qualités « éthiques » indispensables au sein ou à l'extérieur de l'université. Ces qualités éthiques seront-elles d'autant plus aisément transmissibles si le corps des étudiants est engagé dans les dispositifs les promouvant ? Par exemple, se disposer en cercle lors d'une discussion collective, alterner les prises de parole par une identification visuelle, porter son point de vue personnel en s'exposant visuellement au regard de tous³²⁶ sont autant de moyens somatiques par lesquels peuvent s'acquérir de véritables comportements éthiques lors d'une formation universitaire³²⁷.

³²⁶ Par exemple, la position des participants au sein d'un cercle lors des pratiques pédagogiques de la philosophie pour enfants est un dispositif somatique conséquent. En effet, il permet à chacun d'être vu, d'associer son visage à sa parole, et de demander à autrui une certaine position éthique, car, selon Lévinas, « la relation au visage est d'emblée éthique » (Lévinas, 1982, 80).

³²⁷ A ce titre encore, nous ne pouvons pas ne pas évoquer la pratique pédagogique de la philosophie pour enfants développée par Matthew Lipman, chercheur profondément pragmatiste (Lipman 1980; 2003), dont l'une des dernières actualités est sa pratique régulière et institutionnelle au sein d'un cursus de philosophie à l'Université Laval (Sasseville et al. 2018; Nepton 2018). Cette pratique pédagogique, selon nous, développe de nombreuses habitudes somatiques chez l'enfant comme chez l'étudiant favorables au dialogue démocratique.

La seconde piste de réflexion, celle où l'étudiant est considéré comme un citoyen de la société actuelle et à venir, questionne la formation universitaire dans une optique précise : comment former les étudiants à résister somatiquement aux dominations touchant la société et lui opposer somatiquement des comportements plus égalitaires, hospitaliers et démocratiques ? L'idée ici est d'orienter la somaesthétique vers une attention accrue des situations où une relation de domination s'établit et où le corps des individus s'exprime (soit en la subissant soit en s'y opposant). Sur ce point, les études féministes (Harding 2003), sur les dominations sociales ou sur la race (Thésée et Carr 2018) seraient intéressantes à étudier à l'université quel que soit le cursus de formation choisi pour faire de l'université un lieu où l'on se forme à repérer et à ne pas reproduire de telles dominations (repérer un comportement sexiste, savoir s'interposer calmement lors d'une interaction conflictuelle, savoir refuser un ordre injuste, etc.). Il est possible d'imaginer, comme sur le même format que les modules de formation aux premiers secours (PSC 1) ou à la communication non-violente, des temps assez courts faisant intervenir le corps.

La troisième piste de réflexion pour la formation universitaire où l'étudiant est considéré en tant que travailleur consiste en l'idée suivante : former à un futur métier ne peut se faire sans une idée claire des conditions somatiques de celui-ci. Or ce point est souvent négligé lors des séances d'orientation au secondaire ou dans le supérieur. Ici, ce sont les stages, même brefs au sein des professions envisagées par les étudiants, qui sont les moments où l'apprenant est le plus à même d'éprouver somatiquement ces conditions de travail. Une piste de réflexion serait ici d'attacher *a posteriori* de ces stages des moments de réflexion au sein de l'université sur ce qui a été somatiquement vécu lors de ces derniers. C'est pourquoi être au clair sur les compétences physiques, les accidents du travail, les difficultés somatiques liées sur le long terme à la profession, etc. permettrait aux étudiants à la fois de mieux s'orienter professionnellement, mais également de mieux « entrer » dans le métier choisi (grâce à une meilleure acquisition des prérequis somatiques).

Ainsi, former l'étudiant en tant que personne, citoyen et travailleur donne lieu à de nombreuses possibilités d'amélioration si on considère la perspective de la somaesthétique. Faciliter l'acquisition de qualités éthiques de dialogue, savoir repérer les situations où les dominations s'expriment somatiquement ou bien augmenter le temps dédié à l'orientation professionnelle par une réflexion sur les conditions somatiques des professions, voici autant de pistes de réflexion pour la formation cherchant à être à la hauteur du projet d'une université pragmatiste.

Conclusion

Pour conclure cette première section prospective de ce troisième et dernier volet de notre thèse, rappelons le problème qui a guidé notre argumentation : *comment améliorer la qualité expérientielle de l'enseignement à l'université au moyen d'une pédagogie pragmatiste et universitaire du corps ?* Pour répondre à cette question, nous avons tout d'abord rapidement établi un état des lieux des façons dont le corps était pris en considération par la pédagogie universitaire. Il a d'abord fallu dépasser le constat d'une relative indifférence de la pédagogie universitaire pour cet objet, pour ensuite montrer que le corps est souvent l'objet de nos recherches pour d'autres finalités que celle de la pédagogie. Bien sûr, les démarches normalisatrices, didactiques et thérapeutiques importent, mais il nous semble qu'elles orientent la réflexion de sorte à réduire la finalité pédagogique à un rôle mineur et second. De plus, ces trois démarches, loin de s'opposer, peuvent parfois se rejoindre dans un processus de standardisation des études universitaires. Pour répondre à la demande croissante du nombre d'étudiants, de filières et de savoirs enseignés, la réponse la plus simple fut d'uniformiser et de rendre commensurable un processus d'étude, c'est-à-dire de le standardiser, en dépit de sa perte de qualité expérientielle.

Or, à l'inverse, avec John Dewey et Richard Shusterman nous avons essayé d'accorder la somaesthétique de ce dernier avec la recherche d'une amélioration pédagogique du premier. L'approche du corps que Richard Shusterman développe nous a semblé être un outil intéressant à mettre au service, non d'une esthétique, d'une éthique ou d'une politique comme le fait son auteur, mais d'une pédagogie incarnée et incarnante. En somme, il s'agit de rendre compte pour l'enseignement supérieur de cette citation de John Dewey :

tous ceux qui s'intéressent à la réforme de l'éducation se souviendront peut-être que la liberté d'action physique et la liberté d'expression des émotions sont des moyens et non des fins, et qu'en tant que moyens, elles ne sont justifiées que dans la mesure où elles sont utilisées comme conditions du développement du pouvoir de l'intelligence (Dewey 1918h, 352).

Le pari d'une telle relecture pédagogique de la somaesthétique est-il réussi ? Nous ne pouvons encore en juger à ce stade de la réflexion. Ce travail de thèse, sur ce point, mériterait un approfondissement, pour chacune des propositions programmatiques formulées au niveau de chacune des dimensions de l'éducation universitaire (enseignement, recherche et formation) au moyen d'expérimentations empiriques et d'études sérieuses de terrain. Bien que nous ne puissions ouvrir, ici et pour l'instant, un tel travail de sciences de l'éducation, nous pensons en avoir justifié la légitimité, ou au

moins l'intérêt, philosophique au regard de la philosophie pragmatiste par ces quelques pages. Par conséquent, nous pouvons dire désormais que le projet d'université pragmatiste, s'il se réalise un jour, se confondra alors avec la réalisation d'une autre promesse de la philosophie pragmatiste :

La pleine réalisation de l'intégration du corps et de l'esprit dans l'action attend la réunion de la philosophie et de la science dans l'art, surtout dans l'art suprême, l'art de l'éducation (Dewey 1927a, 40).

C'est ainsi, à la réalisation d'une telle promesse, que nous espérons avoir ici modestement contribué par l'étude de cette première ligne de propositions pédagogiques propres à la reconstruction du projet d'université pragmatiste pour notre époque.

3.7.2. Pour une culture pédagogique du projet à l'université

« La gauche universitaire n'a pas de projet à proposer à l'Amérique, elle n'a aucune vision d'un pays à accomplir par un consensus fondé sur le besoin de réformes spécifiques. » (Rorty 2001, 24).

Introduction

Une des évolutions des universités qui a le plus mis à mal le projet pragmatiste a été nommée précédemment par le terme de *bureaucratisation*. Ce processus selon nous, vient nuire à la performativité institutionnelle prospective, c'est-à-dire la valorisation intelligente et organisée, au niveau des institutions, du méliorisme cumulatif, continu et inachevé (qui est une des convictions centrales de la démocratie aux yeux du pragmatisme). Pour le dire de façon crue, il nous semble que les universités actuelles ne nous permettent pas assez de croire en un futur meilleur. Elles ne nous donnent ni les outils, ni les convictions que nous puissions en être les artisans. Comment alors lutter contre cette bureaucratization et promouvoir de nouveau ce perfectionnisme mélioratif à l'université ? C'est pour répondre à un tel problème que nous souhaitons proposer ici une perspective prospective, en accord avec le projet initial de John Dewey et en vue d'un *projet pragmatiste contemporain d'université*.

Plus précisément, le problème que nous affrontons ici est celui de la perte de conviction dans le méliorisme, mais également -par voie de conséquence- de l'autogouvernement collectif et institutionnel. En un mot, notre problème reste celui de l'apathie politique et la méfiance envers les institutions. Et si la littérature scientifique sur ce problème est abondante, nous nous limitons ici à la fois aux hypothèses pragmatistes, institutionnelles et contemporaines, mais également au domaine spécifique de l'université. Cette dernière limite nous demande ainsi de ne valider nos hypothèses qu'après en avoir rendu compte au regard des trois fonctions éducatives de l'université (enseignement, recherche et formation) et par le prisme d'une lecture organisationnelle, scientifique et pédagogique. Ainsi les hypothèses que nous avançons par notre perspective prospective consistent en la promotion de la notion de projet, de manière à en faire une sorte de méta-méthode d'organisation s'intégrant aux trois fonctions de l'université.

Par projet, nous entendons ici une démarche réflexive complexe, établissant une continuité forte entre la réflexion et l'action, et dont le processus se réalise de manière similaire à celle de l'enquête. Ici, le sujet du projet, l'individu ou le collectif, mobilise une rationalité particulière pour imaginer un état futur, planifier les étapes de réalisation de celui-ci, prévoir l'évolution des objets créés à chaque étape de la réalisation, ajuster par rétroaction chacune d'elles, etc. Cette démarche se manifeste sous des aspects et des objets très divers, et sa réalisation peut être plus ou moins consciente et maîtrisée suivant l'expérience et la réflexivité du sujet l'entretenant. L'hypothèse proposée ici appartient au domaine de la philosophie de l'éducation (et non de la didactique proprement dite) car il s'agit de montrer en quoi les projets peuvent appartenir à une nouvelle conception de la philosophie, une « philosophie [qui] devient un dispositif de renforcement permettant d'intensifier l'aptitude des hommes et des femmes à créer des images de soi et des lexiques qui soient nouveaux et meilleurs », c'est-à-dire un outil d'une philosophie devenue « une théorie de la réforme et du progrès social » (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 403) selon Cornel West.

Notre intention est de montrer comment le pragmatisme permet d'articuler les notions de démocratie, d'institution et de projet si étroitement que l'idée même d'une université pragmatiste et démocratique implique pour ses membres une culture du projet telle que son organisation, son système de formation et sa pédagogie puissent tous ensemble se penser selon cette dynamique³²⁸. Aussi, le problème central de cette section est le suivant : *pourquoi et comment la notion de projet peut-elle prendre en charge la conviction méliorative nécessaire à la reconstruction démocratique de l'université ?*

Pour répondre à un tel problème, notre argumentation va se déployer en quatre temps. Tout d'abord, (I) nous reviendrons sur la notion même de projet telle qu'elle se déploie au sein du corpus pragmatiste et comment cette dernière s'articule avec la conviction du perfectionnement mélioratif ainsi que celle de l'enquête. Nous verrons comment la philosophie pragmatiste nous permet de penser la relation entre *démocratie*, *institution* et *culture*. Selon ce point de vue, les institutions démocratiques cherchent à faire une promotion organisée, réflexive et volontaire d'une certaine culture. Cependant, (II) cette promotion peut se réaliser de diverses façons et c'est pourquoi, dans un second temps, il nous faudra distinguer le *projet* de *l'utopie* ou du *statu quo*, au sens où le

³²⁸ De plus, si la reconstruction que nous prônons s'énonce elle-même comme un « projet », il est alors d'autant plus indispensable que cette notion soit présente et justifiée au sein des programmes de reconstruction imaginés.

processus du projet n'est ni une *idéalisation* utopique, ni une *bureaucratization* d'un état de fait figé. Le propos ici est de défendre pour l'université une approche de *reconstruction* qui se tient au milieu entre la perspective *révolutionnaire* et la perspective *réactionnaire*, et ce grâce à une définition pragmatiste de la notion de projet.

Une fois cette double distinction tracée, et ce notamment en discutant avec Richard Rorty, (III) nous proposerons quatre avantages pour l'université dans le fait de choisir la notion de projet comme future méta-méthode d'organisation. A cet endroit, c'est avec le pragmatiste Graham Badley que ces gains seront envisagés. Enfin (IV), nous verrons que si nous suivons la proposition de Richard Rorty de voir la philosophie comme une démarche de « politique culturelle » alors, cela a pour conséquence au regard de la philosophie de l'éducation de développer à l'université la promotion d'une culture pédagogique du projet. Il s'agira ici de se demander si la notion de projet permet « de se demander quelle représentation notre société doit se faire d'elle-même » (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 72). Cette culture pédagogique du projet vient évidemment compléter une culture politique nécessaire au plan organisationnel, ainsi qu'une culture scientifique pour la recherche. Cependant, nous nous concentrons sur cette première dans le but heuristique de montrer ce qu'une telle culture pourrait apporter à l'université en termes de changements concrets, significatifs et démocratiques.

A. Le projet comme trait d'union entre l'espoir, les institutions et la culture.

Une université qui forge des projets se reconnaîtra à sa capacité à inciter ses étudiants à penser que leurs vies, leurs idées, leurs efforts valent plus que ce qu'ils avaient imaginé avant de devenir étudiants. Cette idée, résolument pragmatiste, articule les notions d'espoir, d'institutions, de projets et de culture de façon particulière et dont il faut ici rendre compte.

La première façon de penser la notion de projet avec John Dewey est de la considérer à la confluence d'une modernité s'ouvrant à une plus grande autodétermination et d'une pensée de l'histoire cherchant à tisser étroitement le passé, le présent et le futur³²⁹. En effet, la notion de projet est relativement récente, elle ne peut

³²⁹ « Et si c'est une erreur de faire des archives et des dépôts du passé le matériel principal de l'éducation, c'est parce que, ce faisant, on coupe le lien vital qui unit le présent au passé, et que l'on tend à faire du passé un rival du présent, et du présent une imitation plus ou moins futile du passé. Dans ces circonstances, la culture devient un ornement et une consolation, un refuge et un asile. Les hommes fuient les vulgarités du présent pour vivre

apparaître qu'au sein de sociétés où les institutions ne déterminent plus complètement la vie des individus (Boutinet 2012). Dans ces sociétés, les récits tournés vers le destin, la fatalité ou les prophéties perdent de leur emprise sur la culture, au profit d'un individualisme, devenu méthodique et axiologique. Si le passé était fermé et dirigé étroitement par d'autres forces que moi-même, faire des projets me conduit vers un futur plus ouvert et où réclamer ma liberté permet au meilleur de devenir possible. C'est ce qui fait dire à John Dewey que :

Nous n'avons pas simplement à répéter le passé ou à attendre que des accidents nous imposent un changement. Nous utilisons nos expériences passées pour en construire de nouvelles et de meilleures à l'avenir. Par expérience, on entend aussi le processus par lequel elle chemine vers son propre perfectionnement (Dewey 1920, 134).

Ce méliorisme, clairement revendiqué, fait le lien entre l'espoir et la notion de projet, au sens où le projet chez John Dewey devient ce qui permettra la continuelle reconstruction de l'expérience qu'il appelle de ses vœux, à la fois dans son *Credo pédagogique* (1897c) et dans *Démocratie et Education* (1916b). Est-ce cependant un simple vœu pieux sans conséquence de la part de cet auteur ? Non. Au contraire, ce méliorisme va être directement central lorsque celui-ci nous permet de repenser notre rapport aux institutions éducatives et à la culture.

De plus, celui qui, à la suite de John Dewey, a le plus mis en exergue l'importance du méliorisme au sein de la pensée pragmatisme n'est autre que Richard Rorty. Une seule citation suffira à nous en convaincre : « De façon plus générale, il s'agit de remplacer la connaissance partagée de ce qui est déjà réel par l'espoir social de ce qui pourrait le devenir. » (Rorty 2001, 27). Notre intérêt ici pour Richard Rorty vient du fait qu'il nous permet, à la suite de John Dewey, de penser la culture comme toujours en train de se faire, mouvement collectif dynamique, plutôt que figée et statique³³⁰. Ainsi, les universités, dont une des fonctions cardinales est la transmission d'une culture, ont un rôle actif dans la

dans ses raffinements imaginés, au lieu d'utiliser ce que le passé offre comme moyen de raffiner ces vulgarités. [...] Le passé est une grande ressource pour l'imagination ; il ajoute une nouvelle dimension à la vie, mais à condition qu'on le considère comme le passé du présent et non comme un autre monde séparé » (Dewey 1916b, 82–83).

³³⁰ En effet « Au lieu de considérer que l'on progresse quand on s'approche toujours davantage de quelque chose qu'on peut préciser à l'avance, on juge qu'on progresse quand on est capable de résoudre plus de problèmes. Le progrès, comme l'a suggéré Thomas Kuhn, se mesure à notre capacité de nous être rendus meilleurs que nous n'étions dans le passé plutôt que de nous être approchés d'un but. » (Rorty 2001, 34). Ainsi, pour lui, le progrès intellectuel et moral est d'abord « un élargissement du pouvoir imaginaire » indispensable à toute « évolution culturelle » qui « opère sans trêve pour rendre le futur de l'homme plus riche que son passé » (Rorty 1995, 127). Ici encore, le méliorisme de Richard Rorty se fait l'écho du *continuum* cher à John Dewey, car il s'agit encore pour ce premier de « lier dialectiquement les jours les uns aux autres » (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 74).

promotion, transformation, orientation de la culture d'aujourd'hui, selon son idée de la société de demain. Partir de cette position permet alors de voir les projets comme autant d'outils de cette action sur la culture que Richard Rorty décrit de cette manière :

... une position deweyenne raisonnable : les récits, tout autant que les lois, les redescriptions, tout autant que les prédictions, répondent à des fins utiles dans la mesure où nous y trouvons des moyens pour traiter les problèmes de la société (Rorty 1993, 357).

Sans cette dimension culturelle et transformatrice du méliorisme, Richard Rorty³³¹, et plus récemment Ronald Barnett craignent que l'université perde toute prétention à remplir ses ambitions de progrès social et émancipateur : « Nous risquons de finir dans un manège sans humanité. A moins que nous ne puissions donner une nouvelle légitimité à nos efforts de connaissance, l'université est condamnée à devenir la servante d'un nihilisme qui est en grande partie de sa propre fabrication. » (Badley 2016b, 488; Barnett 2000, 46). Ce nihilisme, en tant qu'échec d'une promotion culturelle du méliorisme, n'est pas un danger mineur, car, au contraire, il menace le projet pragmatiste dans son ensemble. Pour Richard Rorty, si on suit les analyses de Michel Foucault, il est aisé de voir dans la recherche universitaire une production « d'instrument de domination » au service d'une « société disciplinaire »³³². Or, dans ce cas, on dissocie la production de connaissance d'avec la solidarité humaine, et on oublie la perspective de John Dewey qui voit ces productions comme des outils destinés à « l'ingénierie sociale » et où l'université est « une chance [pour l'humanité] de devenir adulte, d'être libre de son propre destin, plutôt que de rechercher une direction des sources extérieures imaginaires » (Rorty 1993, 366). Il ne s'agit donc pas de développer un méliorisme naïf, mais au contraire à tenir ensemble John Dewey et Michel Foucault pour avoir une conception conséquente de la culture, et ainsi du potentiel des universités dans ce domaine³³³.

³³¹ « Dans l'université, les humanités ont offert un refuge aux enthousiastes. S'il n'y a plus de place pour eux ni dans les départements de philosophie, ni dans ceux de littérature, on peut se demander où ils trouveront à s'abriter à l'avenir. [...] Auquel cas, l'étude des humanités continuera à produire des connaissances mais sans plus engendrer l'espoir. Qui sait si l'éducation humaniste ne deviendra pas ce qu'elle était à Oxbridge avant les réformes des années 1870 : un simple portillon qui donne l'accès à la classe supérieure ? » (Rorty 2001, 127)

³³² « Une grande partie de l'intérêt que l'on porte aujourd'hui aux sciences sociales a non seulement consolidé la position des classes cultivées, mais leur a permis de manipuler les autres classes. » (Rorty 1993, 365).

³³³ « Une fois que l'on a privé le "pouvoir" de sa connotation de "répression", les "structures de pouvoir" de Foucault ne paraissent pas très différentes des "structures de la culture" dont parle Dewey. "Pouvoir" et "Culture" indiquent également les forces sociales sous l'effet desquelles nous ne sommes pas seulement des animaux et qui, lorsque les méchants sont au pouvoir, peuvent toujours faire de nous quelque chose de pire et de plus misérable que les animaux. » (Rorty 1993, 373) ?

Par conséquent, la relation que travaille Richard Rorty, à la suite de John Dewey, entre les notions d'espoir, d'institution, de projet et culture n'est pas une œuvre solitaire mais une expression parmi d'autres du pragmatisme, et qui trouve en l'université un terrain fertile. C'est pourquoi Graham Badley se prononce en faveur d'un projet d'université cherchant culturellement à créer de nouvelles histoires promouvant la coopération et la démocratie³³⁴. C'est pourquoi Philipp Mirosky dans son ouvrage *Science Mart* appelle à créer des institutions universitaires capables de former des sujets aptes à leur tour à construire des projets instituants (Mirosky 2011). C'est pourquoi Philip Kitcher et Robert A. Dahl (2003) s'accordent³³⁵ sur l'idée que les institutions (au sens large) doivent se donner pour but de développer l'intelligence institutionnelle des citoyens pour que ces derniers soient eux-mêmes capables d'initier de nouveaux projets améliorant leur situation :

Je propose que la plus grande tâche de la philosophie soit d'identifier les endroits où les institutions sont le résultat de forces sans rapport avec nos objectifs et d'essayer d'appliquer une évaluation systématique – « intelligence » dans l'idiome universel de Dewey³³⁶ – pour améliorer cette situation (Kitcher 2006, 1211).

Pour tous ces chercheurs, le projet est une démarche permettant de dépasser la simple réactivité à des problèmes, pour initier des changements. Un projet ne dit pas comment les choses sont, mais il « se fait », et ainsi, selon Richard Rorty, il permet d'améliorer notre description des choses³³⁷ (Badley 2003, 302). C'est un outil permettant de s'adapter, d'expérimenter, de revenir sur ses erreurs, etc. Aussi, le penser à une dimension institutionnelle fait de lui un outil de la performativité institutionnelle prospective. Ce qui revient, pour l'université en tant qu'institution, à ne pas se contenter d'une université *décente* (au sens où celle-ci en tant qu'institution n'humilie pas ses étudiants) ni d'une université

³³⁴ « Nous, les pragmatistes, voulons que l'enseignement supérieur soit un forum où les mauvaises histoires de la mondialisation compétitive peuvent être continuellement critiquées et où les bonnes histoires de la mondialisation coopérative ou démocratique et de la culture elle-même peuvent être créées et racontées. » (Badley 2003, 13). On notera sur ce point que cette création d'une culture alternative peut potentiellement impliquer un enseignement subversif au sein des universités, car, comme le rappelle justement Roxanna Ng : « enseigner à contre-courant est aussi un projet d'espoir » (2003, 217).

³³⁵ « Dahl a raison d'affirmer que les processus mis en place jusqu'à présent ne permettent de contrôler qu'une infime partie des questions qui touchent les citoyens et qu'ils n'offrent pas cette importante forme de contrôle qui découle de la possibilité d'initier des possibilités et non de simplement réagir à celles conçues par les autres. » (Kitcher 2006, 1213).

³³⁶ Sur l'implication de l'intelligence au sein de la relation de l'espoir et de la notion de projet, on consultera l'ouvrage de John Dewey *The Quest of Certainty* écrit en 1929 (1929e, 201–2, 206–7, 214–20).

³³⁷ Ici la relation que Richard Rorty sous-entend entre le méliorisme et l'objectivité oppose, d'un côté le méliorisme et la solidarité et de l'autre la permanence de la Vérité avec l'objectivité. Aussi peut-on lire dans un texte *Solidarité ou objectivité ?* ceci : « Dans la perspective pragmatiste, quand on dit que ce qu'il est rationnel pour nous de croire aujourd'hui n'est peut-être pas vrai, on dit simplement que quelqu'un peut surgir demain avec une idée meilleure » (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 64).

civilisée (c'est-à-dire une institution dans laquelle les individus ne s'humilient pas entre eux (Rorty 2001, 31; Margalit 1998)). Mais il s'agit d'une université *engagée* où les institutions et les individus favorisent les projets des uns et des autres.

B. Entre *utopie* et *statu quo*, quelle place pour une culture du projet ?

Pourquoi donner tant d'importance à cette notion de projet ? Quelles sont les conséquences de cette valorisation pour la philosophie pragmatiste ? Celles-ci peuvent s'entendre de deux manières. Tout d'abord, stratégiquement, la notion de projet permet d'écarter du plan de travail de cette philosophie les notions *d'utopie* et de *statu quo*. Mais le second avantage est que cette notion permet d'introduire une dynamique plus performative dans le rapport qu'a l'individu à sa culture. Celle-ci devient en effet une sorte d'ensemble toujours en mouvement de ce qu'ont en commun, au sein des imaginaires des individus, les projets en cours de réalisation à un moment T de l'histoire d'un groupe social, sur un territoire donné. Avec une telle définition, la politique et la pédagogie sont toutes les deux invitées à participer (produire et accompagner) à la création culturelle d'un monde à venir ; un projet de monde à venir. Il ne s'agit plus de décrire le monde tel qu'il est et qui doit rester ainsi ou le fantasme d'un monde qui n'existe pas et qui ne pourra jamais l'être. Ici, se projeter, c'est chercher avec l'autre (apprenant ou citoyen) les coordonnées d'un monde nouveau, et non lui cacher volontairement ses coordonnées (*utopie*) ou lui faire croire qu'aucun autre monde nouveau n'existe (*statu quo*³³⁸).

Commençons par la première conséquence : pourquoi vouloir écarter *l'utopie* et le *statu quo* du projet pragmatiste ? Pour répondre à cette question, il faut rappeler que la performativité institutionnelle, c'est la prise en compte et la valorisation par les institutions de la notion si américaine d'autogouvernement (que rappelait Joëlle Zask récemment (2019)), ou, pour utiliser les mots de Sheldon. S. Wolin :

une conception démocratique de la citoyenneté signifie [...] que le citoyen est supposé exercer ses droits en vue de promouvoir ou de protéger le type d'organisation politique qui commande son existence en tant que celle-ci élève des intérêts communs de cette organisation (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 366).

³³⁸ Ce terme apparaît déjà en italique chez Richard Rorty et Sheldon S. Wolin lorsqu'ils traitent de ces questions (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 72, 364).

Toute la question de la performativité institutionnelle revient à rendre compte, et à rendre compte du verbe employé ici « est supposé ». Et c'est dans ce but que Sheldon S. Wolin, à la suite de John Dewey, appelle à penser « une forme d'éducation politique » (2004, 26) pour rendre possible cette conception de la démocratie participative. Or, concevoir cette dernière demande une approche « positive » du politique qui s'éloigne d'une tradition philosophique critique, plutôt européenne, ayant régulièrement recours à l'utopie, comme outil d'exposition d'une théorie politique.

Dans notre perspective, l'utopie est une démarche révélant un déséquilibre entre les moyens et les fins, où ces dernières s'exposent au détriment des premiers. Ce déséquilibre fait ainsi de l'utopie une démarche défailante, car son manque de confiance dans le politique la pousse à s'en soustraire, ce qui l'entraîne loin de toute réflexion sur la manière de rendre possible réellement les fins qu'elle propose, au profit d'une spéculation abstraite³³⁹. Spéculation dont les défauts conduisent, lorsqu'il s'agit de penser l'université, sur le plan politique, à prôner une université utopique sans travailler réellement sur les moyens de celle-ci³⁴⁰, et, sur le plan pédagogique, à dissocier l'enseignement théorique et pratique auprès des étudiants, et ce, au détriment de tous (Crawford 2009). Par exemple, pour les pragmatistes, il est clair qu'une révolution, entendue comme « mise en œuvre d'un projet d'insurrection violente ou de guerre civile » mais prônée en vue d'une fin démocratique, est une utopie dont il faut politiquement se défaire. C'est d'ailleurs pour cela que Sheldon S. Wolin suit ici John Dewey lorsqu'il déclare que les « démocrates ont besoin d'un nouveau concept de révolution » où l'accent serait mis sur « la créativité politique » en matière d'« invention de nouvelles institutions » (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 376). C'est pour cette raison que Richard Rorty critique la notion d'utopie :

Dans l'utopie, les intellectuels auront abandonné l'idée qu'il existe une norme par rapport à laquelle les produits de l'imagination humaine peuvent être mesurés autrement que par leur utilité sociale, car cette utilité est jugée par une communauté mondiale libre, ouverte et tolérante au maximum. Ils auront cessé de penser que l'imagination humaine avance, qu'il y a un événement culturel lointain vers lequel tend toute création culturelle (Rorty 2000, 18).

³³⁹ « La construction d'idéaux en général et leur glorification sentimentale sont aisées ; en rester là, cependant revient à éluder nos responsabilités en matière de pensée et d'action rigoureuse. Les personnes qui, en raison de leurs positions, ont le loisir de s'adonner à un travail de théorisation et d'abstraction et qui y prennent plaisir [...] sont largement responsables de la diffusion d'idéaux et de buts coupés des conditions qui se présentent pourtant comme les moyens de leur actualisation » (Dewey 1929e, 297).

³⁴⁰ On peut illustrer ce point avec les réflexions de Jacques Derrida, *L'université sans condition* (2001), ou Friedrich Nietzsche, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement* (1974) par exemple.

Cependant, la notion d'utopie est ambiguë au sein de l'œuvre de Richard Rorty car s'il en critique le processus d'idéalisation fallacieux, il n'en renie pas pour autant le terme (Badley 2003, 302). Pour Richard Rorty, l'utopie est une figure littéraire qui sollicite l'imagination ; tournée vers le passé, elle permet l'histoire et la généalogie, et vers le futur, elle permet un « espoir social » (Rorty 1993, 370–71) en un libéralisme qui sera capable de s'améliorer en créant du commun entre les hommes. Cette figure de l'utopie est pour lui une façon de s'éloigner d'un « futur qui se conformerait à un plan ou remplirait une téléologie immanente » (Rorty 1995, 25). Partageant son point de vue, un autre philosophe de l'éducation pragmatiste, David Halpin fait de l'utopie un « vocabulaire de l'espoir » en lutte contre « un monde de résignation au *statu quo* »³⁴¹ (2003, 2–8). Il faut donc faire attention ici avec la notion d'utopie chez Richard Rorty, car son pragmatisme ironique³⁴² n'hésitera pas à lui faire dire que l'utopie démocratique libérale qu'il défend (1995, 96) reste « hautement improbable » (1999, 273). C'est pourquoi il nous semble important de développer la notion de projet pragmatiste pour clarifier la distinction entre l'utopisme « rortien » et l'utopisme « classique ».

Une fois cette distinction faite, il nous faut également faire la critique du processus de bureaucratisation que prône la dynamique du *statu quo* au sein de l'université. Celle-ci est pour le pragmatisme, de façon plus évidente que l'utopie, un faux progrès scientifique dans le domaine de l'organisation sociale : « Le danger réside toujours dans le fait que ces philosophies aient une influence pratique en renforçant l'autorité socialement établie qui s'exerce au nom du maintien du *statu quo* (Dewey 1938g, 282) ».

Le *statu quo* peut se comprendre comme la défense d'un état de fait, la conservation d'acquis ou d'un processus d'organisation et de décision entre pairs. Cependant, cette méthode, qu'elle soit politique ou pédagogique, est d'abord un renoncement à l'enquête et se traduit par deux défauts au regard de la performativité institutionnelle. Le premier est le développement d'une routine organisationnelle dont les premiers symptômes sont la mécanisation des procédures de décision, le développement d'un jargon abstrait dont les apparences de neutralité scientifique entraînent une mauvaise communication entre

³⁴¹ Un peu plus loin, David Halpin reprend un mot d'Oscar Wilde « une carte du monde qui n'inclut pas l'utopie ne vaut même pas la peine d'être regardée, car elle exclut le seul pays où l'humanité se dirige toujours ». Or cette citation est paradoxale du fait même qu'un des traits littéraires de l'utopie est d'être un lieu sans coordonnées.

³⁴² Par exemple, Richard Rorty, plutôt malicieusement, définit le pragmatisme comme « a rationale for non-ideological, compromising, reformist muddling-through » (Rorty 1990, 211; Badley 2003, 305).

universitaires et décideurs politiques. Cette dernière cause alors une incompréhension mutuelle, et *in fine* une rupture du politique avec le scientifique (Rorty 1993, 353–54) dommageable pour tout programme de reconstruction institutionnelle³⁴³. Le second défaut du *statu quo* vient du fait que la bureaucratisation qu'elle entraîne isole les individus dans des projets personnels, mais sans les relier à une dimension commune, ce qui, pour la recherche universitaire, creuse le fossé entre le progrès scientifique et le progrès moral³⁴⁴.

Ce second défaut est considérable, car il fait écho, dans le domaine de l'éthique, à une orientation individualiste du perfectionnisme particulièrement regrettable. Celle-ci fait de l'éthique une quête pour se perfectionner soi-même et « oublie » la relation à l'autre dans les finalités éthiques. C'est-à-dire que la réflexion éthique n'est plus « Comment rencontrer l'autre ? » mais « Comment se perfectionner soi-même ? ». La rupture entre ces deux questions est justement ce que l'éthique pragmatiste souhaite éviter à tout prix. Ainsi, le projet, pensé dans cette optique, cherche à réunir les réponses de ces deux questions éthiques : comment, par la mise en œuvre des projets, rencontrer autrui et rendre possible un perfectionnement mutuel ?

De plus, si la bureaucratisation est un processus qui a d'abord été reconnu et travaillé par Max Weber au niveau des organisations sociales (Weber 1995), il faut également garder en tête que ce même processus se réalise également au niveau d'une discipline universitaire (les symptômes en seront alors l'isolement de ses recherches vis-à-vis de la société, son inhospitalité interdisciplinaire, son absence de revendication politique et son inertie institutionnelle³⁴⁵). Ou bien au niveau d'une pédagogie (on parlera

³⁴³ Une autre conséquence de ce défaut est celle d'une répartition inégalitaire des responsabilités administratives. En effet, déjà à son époque John Dewey déplore le fait que les responsabilités administratives des enseignants-chercheurs sont souvent portées par les nouveaux arrivants au sein d'un département ou d'une faculté. Or ces derniers, inexpérimentés, souffrent de cette charge, s'en dégoutent et dès que cela est possible, c'est-à-dire lorsque de nouveaux collègues viennent, s'en déchargent à leur tour. Ce système favorise le désengagement des enseignants-chercheurs et, *in fine*, la fragilité de leurs positions au sein des questions d'organisation interne aux structures universitaires.

³⁴⁴ « Une critique plus profonde serait que l'intégration de la science dans d'autres institutions fausse la formation des projets personnels, de sorte que les gens viennent régulièrement puiser dans un menu limité d'options et n'identifient jamais les formes de vie humaine que, dans des circonstances différentes, ils reconnaîtraient comme beaucoup plus riches et plus appréciables pour eux. [...] Progresser sur le plan éthique, c'est surmonter les cas d'un problème humain profond, celui de notre réceptivité limitée aux autres [...]. Les conceptions plus fortes de progrès envisagés visent à aligner le progrès scientifique sur le progrès éthique et social. » (Kitcher 2015, 491).

³⁴⁵ Un exemple de ce processus est donné par Richard Rorty au sujet de la philosophie analytique et de la littérature au sein des universités américaines : « La philosophie dans le monde anglophone est devenue analytique, anti-métaphysique, non-romantique et hautement professionnelle. La philosophie attire encore quelques-uns des meilleurs esprits mais la plupart d'entre eux s'occupent à résoudre des problèmes qu'aucun non-philosophe ne reconnaît comme tels : des problèmes qui ne se raccrochent à rien hors de la discipline. Ainsi ce qui se passe dans les départements de philosophie du monde anglophone est devenu, pour l'essentiel, invisible

alors, sur le plan théorique d'une labellisation ou d'une sanctuarisation d'un certain corpus, et sur le plan pratique des « routines scolaires » participant à l'inertie qui mine l'innovation pédagogique (Dewey 1934c, 181)). Par conséquent, une université prenant au sérieux la notion de projet se doit de lutter contre cette bureaucratisation tant au plan organisationnel que disciplinaire ou pédagogique, en déployant de façon appropriée des projets à chacun de ces trois niveaux.

Ces deux distinctions nous permettent d'en venir à la seconde conséquence de la valorisation de la notion de projet : la possibilité d'une conception plus dynamique et performative de la culture, c'est-à-dire une culture du projet. Cette dernière s'illustre tout particulièrement dans un très court ouvrage de Richard Rorty ; *L'Amérique : un projet inachevé* (2001). Il y critique la création « dans l'enceinte des universités » d'une « gauche culturelle » (2001, 80). Gauche qui s'est, selon lui, enfermée dans une théorisation abstraite (Ibid. p.81), une conviction ne donnant aucun moyen d'action politique réel, celle que « c'est tout le système qu'on doit changer » (Ibid. p.82) et une politique de l'identité traquant l'humiliation des relations de domination (Ibid. p.83). Or, cette politique, louable en soi, se focalise sur les symptômes plus que sur les causes économiques et politiques de ces dominations. Pour Richard Rorty, cette gauche culturelle, en rupture avec la gauche réformiste, deweyenne, du début du siècle, est une réalité universitaire. Cette dernière se réalise, à partir des années 60, dans des programmes universitaires, des foyers d'études universitaires, les comportements des étudiants, le recrutement des femmes à l'université ou encore la pédagogie au secondaire (Ibid. p.84). Cette « politisation de l'université » s'est donc traduite par une « indignation devant la cruauté », c'est-à-dire une orientation politique en direction d'une justice sociale³⁴⁶.

Cependant, pour Richard Rorty, les gains de ces luttes se sont accompagnés d'échecs politiques plus graves : l'incapacité à résoudre les problèmes du « cosmopolitique économique » (Ibid. p.87), la fragmentation sociale de la population américaine et la perte de confiance institutionnelle de cette même population. Plus grave encore, Richard Rorty énonce l'hypothèse que plus l'impuissance de la gauche sur ces questions économiques et politiques est forte et plus cette dernière se concentre sur les « questions culturelles » (Ibid.

au reste de l'université et donc de la culture dans son ensemble. C'est peut-être le sort qui attend les départements de littérature. » (2001, 122).

³⁴⁶ « Toutes les universités dignes de ce nom ont toujours été des foyers de résistance à l'injustice. Si les universités cessent un jour d'en être, elles perdront l'estime d'elles-mêmes » (Rorty 2001, 85).

p.89). Ainsi, on peut comprendre les critiques de Richard Rorty envers cette gauche culturelle créée au sein des universités comme celle d'un mouvement social, qui, perdant de vue son projet politique, se scinde, en même temps, en une utopie abstraite, lointaine, justifiante, irréalisable et en un *statu quo* bureaucratique, injuste, technocratique. Or, quelle que soit l'orientation, utopique ou conservatrice, de ce mouvement sans projet, Richard Rorty note qu'elle est confortable pour les universitaires (ils restent les spectateurs du changement) mais dommageable pour la société dans son ensemble (qui subit les conséquences de ces changements sans pouvoir agir dessus). La notion de projet sera donc, à l'inverse, inconfortable pour les universitaires (car les obligeant à articuler de nouveau les problèmes de la société et l'université, du social et du culturel, de l'économique avec le psychologique, etc.), mais profitable pour la société tout entière (car le projet sera imaginé en vue de son intérêt pour elle).

De plus, la distance que prend la notion de projet avec la notion d'utopie ou de *statu quo* peut également se lire dans les deux suggestions que Richard Rorty fait à la gauche. La première consiste à établir un « moratoire sur la théorie » (2001, 92), ce qui interdit tout processus d'idéalisation nécessaire à l'utopie. Cela vient brider en quelque sorte l'imagination dans son exploration du virtuel, pour la limiter aux lieux du possible, c'est-à-dire là où le réel et le virtuel se mêlent (et non pas fuir vers les espaces utopiques où seul le virtuel subsiste)³⁴⁷. Si « se désengager de la pratique engendre des hallucinations théoriques » (Ibid. p.93) alors l'utopie ne peut être un outil acceptable pour une politique pragmatiste. La seconde suggestion est de réaffirmer « la religion civile », ce que nous avons nommé précédemment la conviction démocratique³⁴⁸, pour faire en sorte que :

Il faut décrire le pays tel qu'on espère passionnément le voir devenir aussi bien que tel qu'on le sait être. Il faut être loyal à un pays de rêve plutôt qu'à celui auquel on s'éveille chaque matin. Ce n'est que si cette loyauté existe que l'idéal a quelque chance de devenir réalité. Mais ce pays de nos rêves, il faut pouvoir l'imaginer que, dans la suite des temps, il sera construit de main d'homme (Rorty 2001, 99).

Dans cette perspective, on comprendra bien que le *statu quo*, comme outil d'une politique ou d'une pédagogie universitaire, et la bureaucratisation qu'il entraîne, comme conséquence organisationnelle, ne peuvent pas être adéquats pour une pensée

³⁴⁷ Les critiques de Richard Rorty sur les universitaires théorisant à l'excès les tentatives de subversion des institutions sociales se déploient particulièrement dans son ouvrage *L'Amérique : un projet inachevé*, notamment à partir de cette phrase : « Aujourd'hui, l'universitaire de gauche semble penser que plus grand est le degré d'abstraction, plus grande est la subversion de l'ordre établi. Plus l'appareil conceptuel est ample et neuf, plus radicale est la critique » (2001, 92).

³⁴⁸ Voir page 85 de la thèse.

pragmatiste. Le projet met la pensée réformatrice en mouvement là où le *statu quo* l'immobilise. C'est en ce sens que l'on peut lire l'œuvre de Richard Rorty, à la suite de John Dewey, comme un immense plaidoyer en faveur d'une culture du projet plutôt que de *l'utopie*³⁴⁹ ou du *statu quo*³⁵⁰.

C. Pédagogies du projet : quels avantages pour l'université ?

Dix ans après l'expérimentation de la LSC (*Laboratory School of Chicago*) menée par John Dewey, ce fut William H. Kilpatrick qui théorisa la relation entre la philosophie de l'éducation de John Dewey et la pédagogie par projet dans un article de 1918 : *The project method* (1918, 334). Depuis ce dernier, de nombreux commentateurs ont rappelé cette relation, notamment en identifiant la notion de projet à celle d'occupation (Boutet 2016, 33; DeFalco 2010; Lakes 1985; Hamez 2012, 11) et la littérature en sciences de l'éducation sur cette approche pédagogique ne manque pas (Perrenoud 2019; Pelletier 2001; Meirieu et Liesenborghs 2005, 105–18; Huber 2005). Néanmoins, plus restreinte est la littérature consacrée à ce sujet au niveau de la pédagogie universitaire car il est encore difficile en France de considérer la pédagogie par projet comme une démarche générale au service de la construction des savoirs et des compétences au sein d'une promotion d'étudiants. Là aussi la diversité des approches pédagogiques se revendiquant du projet montre la vitalité de cette notion en sciences de l'éducation³⁵¹.

Ainsi, se tenir à côté de John Dewey pour penser cette pédagogie nous oblige à considérer le projet à la fois comme une démarche individuelle et collective, menée en coopération par des pairs, dans une optique d'apprentissage actif, toujours pensée en situation, souvent interdisciplinaire, avec une évaluation portant à la fois sur le processus et le résultat et avec un enseignant dans une posture d'accompagnement plutôt que de

³⁴⁹ « Insuffler un esprit libéral au sein de l'éducation professionnelle et y insérer un contenu libéral n'a rien d'un rêve utopique. Il s'agit de quelque chose de possible, dont la démonstration a été apportée par certaines écoles çà et là, au sein desquelles les matières habituellement étiquetées comme "utiles en pratique" sont enseignées à la lumière d'une compréhension scientifique et en attirant l'attention sur les applications sociales-morales qu'elles sont susceptibles d'offrir » (Dewey 1944b, 257).

³⁵⁰ « L'union fait la force et, sans la force de l'union ni l'union des efforts, la situation de servilité, de gestion antidémocratique, d'adhésion à la tradition, d'indifférence vis-à-vis des besoins de la communauté, qui est également dénoncée dans ce même document, se perpétuera. Et, dans la mesure où cela continuera, les enseignants échoueront nécessairement à accomplir le genre spécifique de travail productif qui leur est confié. » (Dewey 1935k, 161).

³⁵¹ Cependant, cette diversité permet également des dérives. Notamment celles des approches se réclamant de John Dewey pour ne penser le « learning by doing » que comme une formation technique (voir Boutet p.32)

transmission³⁵². Si ces dimensions socio-constructivistes, expérientielles et démocratiques de la pédagogie par projet sont connues, quels sont véritablement les avantages de cette dernière pour l'université ? Ou, pour le dire autrement, qu'est-ce que l'université gagne à adopter les pédagogies par projet comme future méta-méthode d'organisation ?

Pour répondre à cette question, nous suivrons ici Graham Badley, qui, dans un article intitulé *The Crisis in Educational Research: a pragmatic approach* propose une perspective pragmatiste sur la question universitaire. Plus précisément, notre argument ici identifie les intérêts du projet comme méta-méthode d'organisation en fonction des quatre erreurs que Graham Badley décrit et dont souffrent, selon lui, les universités américaines actuelles.

Par conséquent, le premier avantage d'utiliser le projet comme outil universitaire est de résoudre le faux dualisme présent dans les universités et qui divise les universitaires entre les « positivistes » et les « constructivistes » (Badley 2003, 299). C'est-à-dire, pour le dire simplement, la division entre les scientifiques croyant en une réalité objective (une vérité découverte et indépendante de son contexte de recherche) et ceux croyant en une réalité socialement construite (une vérité performative et créée selon un certain contexte). Ces deux approches peuvent être réunies par la méthode par projet, si on considère que ce dernier est un processus dont la validité dépend à la fois de critères internes et externes. Ce qui signifie que pour qu'un projet soit dit réussi, cela nécessite à la fois un consensus et un accord des membres du projet sur les critères de réussite du processus, mais également que ces critères soient remplis en considération des éléments extérieurs dont la présence ou non ne dépend pas du choix des membres du projet. La « vérité » d'un projet est à la fois créée et découverte, elle devient réelle en fonction même du processus, sans dépendre complètement des intentions des acteurs du processus, mais sans exister en dehors de ces derniers non plus. Dans cette perspective pragmatiste, le projet devient un consensus critique entre chercheurs, c'est-à-dire une discussion attentive de ses effets sur sa situation et une résolution commune et humaine de problèmes identifiés (Badley 2003, 301).

³⁵² Cette pédagogie est notamment décrite de façon synthétique dans un article de 1931 où cette dernière est directement nommée : « J'ai fait référence, comme je l'ai déjà indiqué, à la méthode par "projet" [« project » method] en raison de ces traits qui me semblent des objectifs propres et indispensables dans toute recherche quel que soit son nom, non parce que cette méthode semble être la seule alternative à celle habituellement suivie. Je ne le recommande pas comme le seul moyen de sortir de la confusion éducative... bien que je pense que son expérimentation soit souhaitable au collège et à l'école secondaire. » (Dewey 1931d, 86-87).

Le deuxième avantage de la méthode par projet est de remettre en cause une fausse primauté du modèle positiviste sur le modèle constructiviste (Badley 2003, 297–98). Cette primauté, en quelques mots, exprime le fait que sera régulièrement valorisé au sein de la recherche ce qui apportera une plus grande unité des arguments, thèses ou même domaines de recherches entre eux. Cette unité, ou accord théorique, sera considérée comme un « résultat » souhaitable, car elle permettra d'éviter les désaccords entre universitaires et sera considérée de l'extérieur des débats scientifiques comme un progrès et un gage de qualité. A l'inverse, seront dénigrées les approches divergentes, concurrentes et conflictuelles, ne s'accordant pas avec les paradigmes partagés au sein des chercheurs. La méthode du projet permet également de dépasser cette fausse primauté, car réaliser un projet n'est pas une démarche cumulative correspondant à une seule direction de recherche. Au contraire, un agenda de recherche mené par les projets est ouvert vers la pluralité des possibles qu'ouvre chaque projet. Chaque démarche menée sur ce modèle projectif commence par un désaccord avec ce qui existe antérieurement (sinon elle n'est qu'une procédure reproduisant l'existant), et, en même temps, se valide en fonction d'un certain accord avec ce qui existe à la fin de son processus (sinon elle se réfugie dans une utopie déréalisante). Le projet, en cherchant à générer des connaissances socialement utiles (Badley 2003, 301), oscille constamment entre une certaine discontinuité conflictuelle (que craignent les positivistes) et une certaine continuité conciliatrice (que redoutent les constructivistes).

Le troisième avantage que l'on peut accorder à la notion de projet est de déconstruire une fausse conception de la certitude (Badley 2003, 297). Graham Badley reprend ici une analyse développée par Barnett (2000), où se trouvent critiquées les démarches scientifiques au sein de l'université qui s'orientent exclusivement sur la consolidation des connaissances connues plutôt que leur remise en question. La recherche de certitude tend à rendre la science réactionnaire plutôt que révolutionnaire selon ces auteurs. Or, pour eux, la recherche universitaire ne peut se donner comme objectif de chercher la simplicité théorique mais d'affronter la complexité inhérente du réel. C'est pourquoi, face à cela, la vérité d'un projet ne peut s'apparenter à une certitude et reste toujours de l'ordre d'une hypothèse à expérimenter. Le projet, lorsqu'il est conçu sur le modèle de l'enquête pragmatiste, n'apporte aucun gain « cumulatif » à des connaissances antérieures. Au contraire, il est davantage un mouvement de remise en question continue des obstacles épistémologiques connus. Un projet « teste » une certaine connaissance par

une situation d'expérimentation nouvelle, et, s'il réussit, il peut alors proposer, provisoirement, une meilleure connaissance que la précédente (qui se trouve alors rendue caduque et inutile). Avec son faillibilisme en acte, faire un projet demande aux acteurs de cette démarche de se sentir à l'aise avec leurs incertitudes (Badley 2003, 298) et de se méfier de leurs certitudes.

Enfin, le quatrième et dernier avantage de l'approche par projet est de remettre en cause les fausses attentes de la société envers l'université, c'est-à-dire la recherche de solutions simples à des problèmes urgents (Badley 2003, 296). En effet, selon Graham Badley et Martyn Hammersley (Badley 2003, 304; Hammersley 2002), lorsque la recherche universitaire se focalise trop sur un modèle quantitatif et d'ingénierie non réflexif, alors elle ne fait que répondre à des demandes gouvernementales ou d'entreprises privées, en confondant ces attentes et les besoins sociaux plus généraux de la société³⁵³. Ces attentes se traduisent, paradoxalement, en demandes de prouesses techniques, mais également en survalorisation du rôle de la recherche dans la résolution des problèmes sociétaux. Les pragmatistes peuvent donc proposer, à rebours de ces attentes, des démarches par projet, plus modestes sur leur participation et surtout plus prudentes sur les effets de leur contribution. Ce dernier point est encore peu développé au sein de la littérature scientifique sur ce sujet, pourtant la démarche par projet ne peut se permettre l'arrogance savante inhérente à la figure de l'ingénieur génial d'autrefois, elle invite au contraire à l'humilité de l'incertitude, de la discussion démocratique, à l'instabilité des hypothèses validées temporairement et en situation.

Cependant, même si la démarche par projet présente ces quatre avantages pour l'université, et plus précisément pour la recherche universitaire, elle n'est pas pour autant une recette miracle. Valoriser cette démarche ne signifie pas que tout projet est souhaitable pour l'université, de la même façon que les vertus épistémiques de l'expérimentation ne justifient pas toutes les expériences. Ce que nous avons voulu mettre en lumière ici ne peut servir de justification *a priori* à un projet d'université pragmatiste.

³⁵³ En effet, selon Hammersley, si la recherche universitaire adopte une perspective ingénierale, cela réduit la science à une recherche de moyens pratiques sans considérer le caractère ouvert et indéterminé du monde. De plus, la recherche de ces moyens se réalise d'autant plus facilement que la commande de ces derniers est claire et limitée (comme c'est souvent le cas des commandes privées). Or, certaines attentes sociales ne correspondent pas à ce genre de demandes mais ont pourtant besoin d'être travaillées par une approche scientifique globale (qui n'exclue pas les interrogations sociales et éducatives de ces recherches).

En revanche, cela peut expliquer à la fois les difficultés auxquelles se heurtent les porteurs de projets au sein d'une université bureaucratisée (obstacles dus aux éléments - dualismes, primautés, certitudes et attentes - fallacieux du modèle positiviste critiqué), mais également la diversité des réalisations de cette démarche au sein des universités depuis moins d'un siècle.

De plus, dans une perspective plus générale, mettre en œuvre des projets nous semble être un geste professionnel intéressant pour les universitaires. Que ce soit sur le plan de l'organisation et la gestion de l'université, pour les pédagogies déployées lors des enseignements ou au sein des activités de recherche, mener des projets nous semble pertinent pour le projet d'université pragmatiste. C'est pourquoi nous allons voir maintenant comment, concrètement, promouvoir cette culture universitaire du projet, à la fois sur le plan pédagogique et sur le plan politique.

D. De la philosophie de l'éducation comme politique culturelle de participation

Que signifierait pour les universités de promouvoir une telle culture de la participation (*via* les projets) ? Quelles seraient les conséquences, sur le plan de la pédagogie universitaire par exemple, d'une telle orientation ? Faut-il suivre Richard Rorty dans sa provocation lorsqu'il affirme que « l'enseignement supérieur non professionnel n'est pas une question d'inculquer ou d'éduquer la vérité » (1999, 118) ou bien Graham Badley lorsque ce dernier affirme qu'il « s'agit plutôt d'inciter au doute et de stimuler l'imagination, remettant ainsi en question le consensus dominant. Pour que l'éducation précollégiale produise des citoyens alphabétisés et que l'éducation collégiale produise des individus qui s'auto-crésent » (2016, 492) ?

Ici, nous choisissons davantage de suivre Graham Badley pour qui « l'intégration de la culture et de l'enseignement supérieur doit donc être fondée sur une critique socratique des institutions sociales, économiques et des politiques existantes » (Ibid.), et ce, à condition que cette critique soit conséquente sur le plan pédagogique, organisationnel et politique. Clarifier ces « conséquences » nous semble indispensable pour répondre aux doutes que Richard Rorty énonce lui-même à ce sujet³⁵⁴. Cependant, il faut par honnêteté rappeler que cet auteur n'est pas un philosophe politique ou de

³⁵⁴ Par exemple, « Je doute que les départements de sociologie des universités américaines soient un jour à nouveau le centre d'activisme social qu'ils ont été dans les premières décennies de ce siècle. » (Rorty 2001, 124).

l'éducation³⁵⁵ et que la question des institutions n'est pas vraiment la sienne³⁵⁶. C'est pourquoi notre démarche de prolonger ses réflexions sur ce terrain, avec Graham Badley notamment, comporte certains risques³⁵⁷. Notamment celui de penser, à l'inverse de Richard Rorty, que « les problèmes créés par la politique universitaire » ne peuvent pas être résolus uniquement par « un surcroît de politique universitaire » (1993, 401) car les dimensions organisationnelles, scientifiques et pédagogiques des problèmes de l'université s'articulent de manière conséquente dans les faits et ne peuvent être isolées les unes des autres pour une analyse sérieuse.

Ainsi, dans cette perspective pragmatiste, si la philosophie de manière générale devient une sorte de « politique culturelle »³⁵⁸, théorie sociale et culturelle consciente de ses engagements politiques (Rorty 2007, p. X), qu'est-ce que la philosophie de l'éducation pragmatiste propose concrètement avec la notion de projet pour sa perspective d'université pragmatiste ? Face à cette question, on peut dire que le pragmatisme imagine à la fois l'université comme un projet et comme un lieu où la pédagogie par projet promeut des projets de multiples manières. Sans être exhaustif, nous pouvons déterminer quelques-unes de ces façons de réaliser cette promotion, suivant une progression par « niveau » d'engagement dans cette méta-méthode d'organisation.

1. Un projet individuel, mené au sein d'un curriculum scolaire (un travail long à rendre), dans le cadre d'une formation professionnelle (une « œuvre » à réaliser au sein d'un stage) ou dans l'optique d'une recherche scientifique (une thèse de doctorat). Cette adaptation de la pédagogie du projet, d'abord connue en France par la pédagogie du chef d'œuvre revalorisée par le mouvement de l'Education Nouvelle, permet plusieurs temporalités au projet (de quelques jours d'un travail long à plusieurs années pour une thèse de doctorat),

³⁵⁵ Sur ce point, une citation de cet auteur nous semble pouvoir nous suffire à comprendre le peu d'intérêt de Richard Rorty pour ces questions : « la seule justification dont les institutions d'éducation libérale puissent se recommander, c'est d'offrir aux étudiants la possibilité de trouver à peu près n'importe quel livre à la bibliothèque [...] et de trouver ensuite quelqu'un pour en parler. » (1993, 397).

³⁵⁶ Sur la question des universités particulièrement, Richard Rorty adopte généralement un point de vue interne, et souvent limité à celui des enseignants-chercheurs, sans prendre en compte les autres acteurs ou dimensions de cette question. Ce positionnement apparaît particulièrement dans sa question suivante : « Quelle est la place que l'université moderne, dans son affairement, réserve aux professeurs de philosophie ? » (1993, 151).

³⁵⁷ Bien que par ailleurs, comme Cornel West, nous saluons son travail de mise en lumière « de la crise qui sévit au sein de la profession philosophique dans l'Université » (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 390).

³⁵⁸ Attention par contre à ne pas confondre la « politique culturelle » défendue par Richard Rorty (2007, 89-104) avec la « politique de la culture » qu'il critique par ailleurs (2001, 23-25). Cette dernière se résume à concentrer son attention politique sur des luttes principalement culturelles, en se détournant des enjeux économiques, structurels et politiques. A l'inverse, la politique culturelle à laquelle Richard Rorty invite la philosophie a pour but de créer des espoirs sociaux, des programmes d'action et des récits pour des futurs meilleurs, donc de prendre en charge sérieusement les enjeux économiques, structurels et politiques présents dans une société donnée au lieu de s'en détourner.

une plus ou moins grande étendue disciplinaire et un investissement plus ou moins conséquent de l'individu (Boutet 2016). Il s'agit de la forme scolaire la plus répandue du projet de nos jours mais aussi la plus simple à mettre en place au sein de l'école (Perrenoud 2019). Elle hésite de nos jours entre plusieurs orientations allant du « case-based learning » (étude de cas), au « problem-based learning » (résolution de problème) pour sa dimension scientifique, et à la création d'un chef d'œuvre esthétique, pour sa dimension artistique.

2. Un projet de groupe, mis en œuvre dans les mêmes conditions que le projet individuel, mais qui nécessite la participation et la mise au travail d'un groupe plus ou moins important d'individus. Là aussi, c'est la forme scolaire la plus simple sur le plan organisationnel qui a été valorisée en France : exposé à présenter en cours, travail des TPE au lycée jusqu'au Projet de Fin d'Etudes des formations (PFE) françaises d'ingénieur, etc. qui se réalise entre deux et cinq individus. Mais, on peut penser également à des projets menés par une promotion entière d'étudiants sur l'année (dans le cadre de cours souvent intitulés gestion de projets culturels) ou encore plus récemment, le dispositif des laboratoires junior en recherche. Cependant, ici encore c'est la forme scolaire disciplinaire qui prédomine à ces réalisations, bien que le projet puisse évidemment se réaliser en dehors de l'espace scolaire. On trouvera dans l'œuvre pédagogique de John Dewey, notamment *The School and the Society* (1899c) et *Schools of To-Morrow* (J. Dewey et E. Dewey 1915) de nombreux exemples de ces « occupations » que l'on nomme aujourd'hui projet.

3. Un projet civique où les participants au projet ne sont plus seulement des universitaires mais s'associent avec des membres de la société civile, des acteurs éducatifs dit « de terrain » ou des politiques publiques. Ces projets débordent de la forme scolaire car les conséquences du projet ne se limitent pas à l'université, mais, au contraire, sont recherchées à l'extérieur de cette dernière. Ces projets peuvent s'inscrire depuis peu en France au sein des maquettes pédagogiques, notamment en validant certains ECTS³⁵⁹ de « engagement associatif », comme à l'INSA³⁶⁰ de Lyon. Toutefois, à ce stade, l'approche pragmatiste n'est véritablement pertinente que si le projet s'inscrit dans la méthode de l'enquête et que la démocratie assure un cadre solide pour la coordination et la participation de tous les membres du projet (Waks 2018, 15). Par exemple, la pédagogie

³⁵⁹ *European Credits Transfer System.*

³⁶⁰ Institut National des Sciences Appliquées.

du milieu sanitaire a développé depuis quelques décennies des projets avec une population donnée pour déterminer les modalités de soin les plus efficaces (Benson, Harkavy, et Puckett 2007, 99–103). Ici, le projet prend de l'ampleur car il sort du cadre universitaire et associe plusieurs fonctions de l'université (recherche, formation et enseignement).

4. Un projet d'établissement où se trouve engagés tous les membres de l'organisation d'une institution, comme l'université, dans une démarche de reconstruction des objectifs et des processus de cette institution. Il peut également s'agir de création d'établissement scolaire ou universitaire, comme par exemple le travail de Pascale Haag au *Lab School Network*³⁶¹. Ici, la démarche du projet s'étend des étudiants et des enseignants aux personnels administratifs pour repenser l'articulation quotidienne et à long terme des fonctions de l'université (Benson, Harkavy, et Puckett 2007, 93–95). C'est à ce niveau de projet que la performativité prospective institutionnelle (prônée par la philosophie pragmatiste) doit être la plus efficiente pour permettre à tous les individus de s'engager dans cette démarche de réflexion où c'est l'université elle-même qui devient l'objet du projet. Dans cette situation, plus la réflexion du projet considère dans sa globalité les relations entre enseignement, formation et recherche et plus le résultat a de chance d'être probant. Une expression de ce niveau existe dans toutes les universités avec les conseils d'université (administratif ou scientifique) se réunissant régulièrement et où les étudiants et les enseignants participent (dans des proportions variables d'une université à l'autre)³⁶². Toutefois, de nombreuses démarches de reconstruction démocratique des universités existent partout dans le monde et se réalisent à partir de cette approche par projet institutionnel (dont la plupart partage également le troisième « niveau » de projet présenté ci-dessous, comme le « University Civic Responsibility Movement » (Benson, Harkavy, et Puckett 2007)).

5. Enfin, un projet de société peut être imaginé lorsque la démarche du projet tente d'articuler un projet personnel, un projet professionnel et un projet institutionnel, et ce pour l'ensemble des membres d'une communauté (et non seulement les membres de l'institution universitaire). L'université serait dans cette démarche un acteur d'un projet

³⁶¹ Ce projet lancé en 2015 vise la création d'un réseau de chercheurs, pédagogues, politiques publiques, associatifs, entreprises, etc. permettant, entre autres, la construction et l'organisation d'une école pilote à Paris. Ce projet partage une perspective résolument pragmatiste (en s'inscrivant dans la lignée de la *Laboratory School of Chicago* notamment), pluridisciplinaire, et proche des pédagogies actives. A ce sujet, on consultera : <http://www.labschool.network/>

³⁶² On peut également penser en France au processus de labellisation des IDEX (pôle d'initiatives d'excellence, en cours depuis 2010), bien que ce dernier se réalise sans la participation d'un grand nombre d'acteurs.

portant sur le devenir d'une société, acteur dont le rôle serait d'interroger chaque personne venant faire des études en son sein par les questions suivantes : que voulez-vous devenir en tant que personne, citoyen et travailleur et comment articuler ces trois dimensions ensemble et dans l'optique d'une amélioration individuelle et collective ? Ici, c'est l'université qui devient non seulement l'objet mais également l'outil du projet de société auquel elle participe. Cependant être ici l'acteur, l'outil et l'objet d'un projet n'est pas une chose évidente et c'est pourquoi ce dernier « niveau » est le plus ambitieux de cette démarche mais aussi le plus vague et le plus complexe. Ainsi, peu d'exemples pertinents peuvent être donnés ici, toutefois, et seulement en guise de pistes de réflexion, on peut se demander si l'Académie de Platon pour l'Athènes et les cités hellénistiques du V^{ème} siècle avant JC, la nouvelle *University of Chicago* de John Dewey au début du XX^{ème} siècle, ou *Ars Industrialis* de Bernard Stiegler pour les « smart city » de la France contemporaine, ne suivent pas, plus ou moins consciemment, ce type de démarche. Ces trois exemples, empruntés à trois cultures différentes, montrent également qu'à chaque époque l'université a pu être, pour les philosophes, un lieu de réinvention, de re-projection de la société. A ce niveau, le projet de reconstruction de l'université dans une perspective pragmatiste se confond avec le projet d'une société démocratique.

Conclusion

A bien lire Richard Rorty, il semble que si la philosophie, la politique et la culture ont bien une tâche commune, c'est celle de lutter contre « le crépuscule des rêves communs » (Rorty 2001, 96) qui menace notre époque. Ce qui fait la communauté de nos rêves, les « rêves d'utopie partagés », c'est-à-dire notre culture, est pour lui sans cesse mis en danger par deux mouvements politiques contradictoires, le statu quo et l'utopie « classique », mais qui ont les mêmes effets ; ils isolent les individus et les fragilisent. Face à cela, la philosophie pragmatiste veut penser un effort, un éveil des citoyens³⁶³ à faire de la démocratie leur credo pour prendre en charge leurs problèmes ensemble plutôt que seuls. Et l'outil théorique ou la méthode qui semble la plus appropriée à cet effort est celle portée par la notion de projet bien comprise. En effet, si la démocratie reste, et

³⁶³ Comment, dans cette perspective, ne pas penser au fragment 89 des aphorismes d'Héraclite que nous traduisons librement de cette manière : « [Heureux]les éveillés qui ont un seul monde qui leur est commun, [malheur aux] endormis qui ont chacun le leur où ils ne cessent de se retourner.°» (Héraclite 2011) ? On peut même spéculer en pragmatiste que c'est lorsque les projets communs disparaissent que les rêveurs inventent des dieux, des absolus et des vérités qui divisent et isolent les hommes.

restera, toujours à écrire et à ré-écrire, alors les projets sont le nom des récits les plus à même de nourrir cette histoire moderne.

Or, il convient d'aller plus loin que Richard Rorty, dont la voix reste celle « d'un dilettante informé », sorte de « Socrate au sein d'une vaste Conversation » (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 395), pour chercher des réponses pratiques concrètes. C'est de cette nécessité que vient notre intérêt pour la recherche pédagogique ici, c'est-à-dire pour passer du langage à l'action, et répondre ensuite à la critique de Cornel West qui reproche à Richard Rorty de diriger « la philosophie vers le monde politique et culturel dans toute sa complexité, [mais] il borne son enjeu à la transformation de l'Université » (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 398). Car, en effet, la recherche pédagogique et son orientation vers la notion de projet, ne se bornent pas à la transformation de l'université, celle-ci n'est qu'un moyen parmi d'autres, une étape provisoire, d'un objectif plus global ; la transformation de la société³⁶⁴.

Gardons donc de Richard Rorty son questionnement éthique « Savoir ce qu'il faudrait vouloir et ce qui va nous aider à obtenir ce que nous voulons » (1993, 43) et l'orientation critique et mélioriste qu'il propose à la philosophie : ne plus chercher à établir de distinction entre des problèmes clairs et des problèmes confus (tâche de la philosophie analytique) mais entre les problèmes passés et les problèmes futurs (Madelrieux 2019, 517–18). Mais soyons, avec la notion de projet, plus radical que lui, pour faire en sorte que notre pragmatisme ne soit pas une simple « idéologie post-philosophique, consciente de soi, qui cherche à promouvoir les pratiques essentielles des sociétés capitalistes bourgeoises tout en décourageant les justifications philosophiques qu'elles se donnent » (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 398). Notre argument ici a été au fond de soutenir que le modèle néo-libéral actuel des universités ne leur propose qu'un choix entre *l'utopie* et le *statu quo* pour leur avenir³⁶⁵, et si projet il y avait, il est pensé, de façon bourgeoise, soit comme une aventure individualiste, soit comme une planification monstrueuse. A l'inverse de ce modèle, notre proposition d'université pragmatiste cherche à lutter contre le processus de bureaucratisation des universités

³⁶⁴ Il s'agit donc de poursuivre ici encore la pensée de Sheldon S. Wolin en se demandant comment l'université pourrait prôner, par sa politique culturelle, une nouvelle citoyenneté démocratique, c'est-à-dire « une capacité de prendre part au pouvoir et d'y coopérer, car c'est ainsi que les pratiques et les institutions restent vivantes » (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 378)

³⁶⁵ C'est l'interprétation même du slogan TINA (*There is no alternative*) de Margaret Thatcher (Berlinski 2011) que le pragmatisme politique de John Dewey combat.

engagé au XX^{ème} siècle, pour faire croître de nouveau le pouvoir d’agir collectif des individus sur leurs institutions.

Dans cette perspective, faire du projet une méta-méthode d’organisation de l’université n’est pas sans risque et les occasions de dévoyer les projets de cette ligne pragmatiste sont nombreuses. Cependant, former les étudiants à adopter cette culture, à la fois pédagogique et politique, du projet peut prendre diverses expressions relevant soit de l’organisation interne des acteurs universitaires, soit de la pédagogie des enseignements universitaires eux-mêmes, et donc n’est pas chose impossible. Le projet d’université pragmatiste peut nourrir plusieurs programmes d’organisation à venir, et ainsi une pluralité d’expériences, de situations ou encore de curriculums reste à imaginer.

Parmi ces pistes de travail imaginables, et bien que nous ne puissions ici que les esquisser de manière prospective, deux de ces pistes nous semblent particulièrement prometteuses pour les universités françaises actuelles :

1/ Accroître et faire varier les différentes méthodes pédagogiques d’approche par projets au sein des curriculums universitaires. En fonction du temps, de la disponibilité des enseignants et des étudiants, des moyens et du contenu, il est possible, de différentes manières, de mettre les étudiants au travail par cette méthode. Plus ces derniers seront familiers avec cette démarche et plus ils seront à même d’en user dans d’autres situations (pédagogiques ou politiques) à l’intérieur ou à l’extérieur des universités. Pour ce faire, la mise en réseaux des différents centres et services de pédagogie universitaire des universités pourrait produire des outils, de la documentation et des formations pour échanger autour de ces pratiques pédagogiques. Ce partage entre universités au sein de ce réseau serait alors l’un des premiers pas d’une réalisation à l’échelle mondiale du projet d’université pragmatiste.

2/ Sur le plan de l’éthique, promouvoir une sorte de déontologie commune à tous les acteurs universitaires (et non plus seulement les enseignants-chercheurs) au moyen, entre autres, d’une auto-formation continue (Touzin-St-Pierre, 1983) au sein des universités (dont la forme concrète reste à inventer). L’objectif d’une telle formation éthique universitaire serait de développer et de rendre clair aux yeux de tous la responsabilité que chacun a de rendre possible et souhaitable la performativité institutionnelle prospective. C’est dire que l’université, en tant qu’institution, doit se donner des moyens réels, efficaces et évaluables pour promouvoir en son sein un *ethos* démocratique, et que sa propre transformation est

une étape nécessaire du développement de ce dernier. Travailler sur le contenu, le format et la pédagogie à déployer dans une telle formation serait alors directement une piste d'application du projet d'université pragmatiste.

3.7.3. Repenser la compétence par l'enquête pour enrichir l'idée de formation universitaire

Introduction

Quelle est la première critique que reçoit habituellement le projet pragmatiste d'université lors des discussions avec les acteurs universitaires ? La réponse est : demander aux étudiants de cette université pragmatiste autant de participation et d'implication dans la vie de l'université est irréalisable. Les étudiants viennent à l'université prendre des cours et repartent ensuite chez eux. Ils se considèrent d'abord comme des usagers d'un service plutôt que des membres d'une communauté. L'université actuelle est pour eux un lieu de formation avant d'être un lieu de socialisation ou de citoyenneté. Ainsi l'importance de la formation se traduit par un stress d'échouer ses études, des habitudes de bachotages en vue des examens et une recherche à court terme de validation des compétences. Ces éléments ne sont que quelques-uns des exemples d'un phénomène complexe impactant en profondeur l'université actuelle : la *professionnalisation* des structures d'enseignement supérieur.

Cette montée en puissance de la professionnalisation, nous l'avons dit³⁶⁶, est une des évolutions les plus marquées de l'université au XX^{ème} siècle. Et c'est pourquoi, elle contribue à éloigner le projet d'université pragmatiste de nos esprits pour penser l'université actuelle. En effet, là où le projet pragmatiste cherche à équilibrer les trois fonctions universitaires que sont la formation, l'enseignement et la recherche, la professionnalisation, à l'inverse, valorise la formation au détriment des deux autres fonctions. C'est-à-dire que l'université devient d'abord un lieu de préparation au monde du travail, un lieu d'apprentissage d'un métier futur. Cette fonction n'est pas mauvaise en soi, et constitue même historiquement une richesse importante de l'université, mais, lorsqu'elle est pensée séparément de ses deux autres fonctions, il nous semble qu'elle devient de plus en plus « étroite » et limitée dans ses ambitions. Son excès naît ici de son exclusion de l'enseignement et de la recherche.

³⁶⁶ Voir chapitre 6 page 318 de la thèse.

Pour exprimer cette impression³⁶⁷, notre hypothèse de travail est ici relativement simple. La professionnalisation est une évolution problématique pour le projet pragmatiste, car elle valide une conception étroite de la formation à l'université, qui se réalise dans un apprentissage appauvri de la méthode de l'enquête et qui, *in fine*, diminue la dimension des compétences à de simples gestes techniques. L'apprenant n'est alors plus formé pour devenir un enquêteur prêt à faire face à des situations complexes, mais un technicien opérant dans un milieu faussement simplifié. En un mot, le problème de la professionnalisation est le suivant ; là où le projet pragmatiste lie étroitement l'éthique, le professionnel et le politique, la professionnalisation détend ces liens et en appauvrit la complexité. Ici, c'est peut-être le projet néo-libéral de l'université (Mercier 2012, 199–213) qui soutient et valorise le plus cette professionnalisation à outrance³⁶⁸, évolution qui vient alors mettre en difficulté le projet d'université pragmatiste.

Pour affronter le problème de la professionnalisation excessive à l'université, l'objectif de cette section est de reconstruire une nouvelle conception pragmatiste de la compétence. Cela dans le but de garantir une conception pleine et complexe de l'enquête, pour que cette dernière fasse l'objet d'un apprentissage à l'université, et que celui-ci rende possible finalement une conception plus large de la formation à l'université. La compétence devient ici notre chantier de travail philosophique, mais également notre levier d'action pour lutter contre la professionnalisation à outrance et promouvoir une autre idée de la formation à l'université. Ainsi, le problème central de cette section peut s'exprimer en une phrase : *comment redéfinir la compétence pour promouvoir une idée de la formation plus complexe que celle valorisée depuis la professionnalisation des universités ?*

Cependant, avant d'affronter ce problème, quelques précautions sont nécessaires. La première est de remarquer que cette évolution désignée ici par le terme de professionnalisation donne lieu à des réalités historiques complexes et variées. Un travail historique conséquent serait ici nécessaire pour révéler toutes les disparités de cette évolution au sein des universités modernes (Mignot-Gérard et Musselin 2001; Boudjaoui

³⁶⁷ Cette impression est partagée par de nombreux auteurs de textes très critiques contre le projet libéral ou entrepreneurial d'université (Blanchet 2019; Barrot 2011). En effet, cette professionnalisation a été amorcée en France à partir d'une logique de l'offre et de la demande dont l'application est contestable lorsqu'il s'agit des formations universitaires car de nombreux cursus universitaires ne sont pas initialement pensés pour former professionnellement des étudiants à un emploi clairement identifié (Boudjaoui 2011, 50; Mignot-Gérard et Musselin 2001).

³⁶⁸ La raison en est que la perspective néo-libérale cherche à faire des études universitaires un secteur de marché, et ce, dans le cadre où la valeur d'un cursus universitaire est indexée sur ses débouchés professionnels. Dans ce cas, une formation universitaire qui n'ouvre sur aucune professionnalisation est sans valeur, et c'est pourquoi la professionnalisation des universités devient une nécessité pour cette perspective néo-libérale.

2011; Cremin 1961). La seconde précaution est de préciser que le sujet même de notre étude se centre sur la fonction de formation à l'université et écarte temporairement la question de l'enseignement et de la recherche. Dans la pratique, il semble toujours artificiel de séparer ces fonctions, tant l'enseignement et la formation par exemple paraissent liés. Pourtant, les objectifs que se donne l'enseignant pour construire son cours ne sont pas toujours des objectifs en vue de la formation de ses étudiants. Et à l'inverse, une formation peut se réaliser et s'organiser au détriment de la complexité des savoirs et de la transmission d'une certaine culture. De plus, notre propos sur la formation reste ici très général, car l'application des propositions de notre démarche prospective reste difficile en raison de la pluralité actuelle des organismes de formation dans l'enseignement supérieur. L'université n'a pas le monopole de cette fonction (notamment si l'on pense actuellement au « marché » des formations proposées par des établissements privés), bien que son poids normatif dans ce domaine reste conséquent (les diplômes universitaires restent la norme en 2020). C'est pourquoi, nos réflexions sur la compétence, l'enquête et la formation restent ici relatives à l'université principalement.

Pour mener à bien notre argumentation, nous verrons dans un premier temps en quoi consiste précisément le problème de la professionnalisation pour le projet pragmatiste. Nous tenterons ici de produire une définition claire de ce phénomène complexe pour en exprimer le plus clairement ses dangers pour la philosophie pragmatiste de l'éducation et les lignes de réorientations nécessaires pour son projet pour l'université. Puis, dans un second temps, nous nous concentrerons sur la notion de compétence. L'objectif sera de dégager de l'œuvre de John Dewey une conception claire de cette notion, en l'articulant notamment à l'idée déjà bien connue de l'enquête pragmatiste. Enfin, dans un dernier temps, nous ferons suite aux analyses faites dans le deuxième volet de cette thèse sur la notion de *curriculum*³⁶⁹ pour penser de nouveau, et avec la notion de compétence, l'idée de formation à l'intérieur du projet pragmatiste. En articulant alors, curriculum, compétence et enquête, nous chercherons à formuler deux propositions (épistémologiques et pédagogiques) pour reconstruire au-delà de la professionnalisation l'idée même de formation à l'université.

A. Le problème de la professionnalisation pour le projet pragmatiste

³⁶⁹ Voir section 2.4.3. page 201 de la thèse.

A.1. Retour historique sur le processus de professionnalisation de l'université

Comment rendre compte de la complexité du processus de professionnalisation des universités depuis l'époque de John Dewey à nos jours ? Ce processus est de nos jours si présent au sein de l'organisation de l'institution universitaire qu'il est difficile de l'identifier. Cependant, cette première difficulté nous avertit du danger d'une illusion. Si on considère la professionnalisation en tant que processus complexe (institutionnel, organisationnel et pédagogique) où les conditions de réalisation du travail effectué à un moment et au sein d'une société donnée informent et orientent les conditions d'étude et de formation des futurs travailleurs, alors, force est de constater que ce processus a toujours existé³⁷⁰. Toutefois, une fois cette illusion écartée, l'accroissement de l'importance de la relation entre la formation et le travail rend le processus de professionnalisation à devenir plus ou moins conséquent. C'est donc moins l'existence que l'ampleur de la professionnalisation qui est l'objet d'étude ici.

Comment estimer l'ampleur de ce processus au sein des universités ? Ici encore la littérature scientifique nous laisse démunis pour relever l'exhaustivité des transformations universitaires de ce processus. L'accroissement des formations courtes au sein des programmes universitaires, la sur-écriture des programmes et des maquettes de parcours, la présence grandissante des stages au sein des formations, l'intervention de professionnels au sein des enseignements, la mise en place des dispositifs de Validation des Acquis d'Expériences (VAE), la création de cours du soir accessibles aux étudiants travaillant en parallèle de leurs études, l'orientation et son extension précoce au secondaire, la dissémination des référentiels de compétence au cœur des logiques de formation, etc. (Gayraud, Simon-Zarca, et Soldano 2011)... forment la liste non-exhaustive de ce processus de professionnalisation. Les domaines où se réalisent ce dernier sont légion à l'université, et, bien que cela soit souhaitable pour d'autres recherches, il nous est impossible ici d'en explorer toutes les implications pour les projets politico-éducatifs des universités.

Toutefois, si l'étude exhaustive de ce processus nous est impossible, la logique commune de ces réalisations peut, elle, être étudiée. Si on considère que la professionnalisation est un rapprochement des logiques de formation et des logiques de

³⁷⁰ Pris en son sens le plus général, la professionnalisation est un processus quasiment anthropologique, et rêver d'une université l'évitant revient à imaginer une institution sans relation avec le monde du travail, donc excluant toute activité de formation et uniquement préoccupée de recherche ou d'enseignement. Or, même si on prend l'exemple mythique de l'Académie de Platon, la formation des lettrés et savants peut prétendre être une recherche du savoir pour le savoir, ou d'un enseignement véritablement désintéressé, mais l'origine sociale, les positions politiques et les carrières des membres de cette Académie prouvent au contraire l'importance de son implication au sein de la Cité.

production économique, c'est-à-dire de l'étude et du travail, alors ce rapprochement présente immédiatement des intérêts et des dangers évidents pour le projet pragmatiste. En effet, dans un premier temps, accroître la relation entre l'étude et le travail, c'est ouvrir la fonction de formation de l'université à la réalité d'une société donnée, et ainsi, lier plus étroitement l'université et la société. En étant plus attentive aux demandes, aux besoins et aux problèmes d'une société donnée, l'université est alors davantage capable, par le biais de la formation, de participer à l'évolution de cette société. Dans ce sens, la professionnalisation rejoint et participe à l'horizon démocratique des institutions pragmatistes. Nous avons déjà³⁷¹, dans ce sens, développé la notion de démocratie industrielle pour exprimer cette promesse du projet pragmatiste. Toutefois, le danger que la professionnalisation fait courir à la démocratie est aussi évident que sa promesse : si les conditions du travail influencent et conditionnent les modalités de l'étude, alors les hiérarchies déjà présentes au sein du milieu économique risquent de se reproduire au sein de l'université. Or, cette reproduction des inégalités vient à l'encontre de l'idéal démocratique :

Les métiers qui s'avèrent socialement nécessaires et utiles n'ont, à l'origine, absolument rien qui les prédestine à être divisées entre professions « savantes » et professions subalternes, serviles et ingrates. La présence effective, bien que relative, de cette séparation est un héritage de la hiérarchie sociale qui encadrait autrefois les relations humaines. Il s'agit d'un déni de démocratie (Dewey 1944b, 259).

L'avertissement formulé ici s'inscrit dans un refus du pragmatisme de reproduire une inégalité axiologique entre les professions manuelles et intellectuelles sur le plan épistémologique, de la formation ou des conditions sociales. Mais, ce qui est au cœur de cet argument, c'est que la hiérarchie du milieu économique est nocive au projet d'éducation pragmatiste car, elle vient mettre en péril la continuité de la fonction de formation. Cette continuité, condition du projet pragmatiste et indispensable à la promesse de la démocratie industrielle prônée (Dewey 1916g), est l'idée selon laquelle l'université formerait les étudiants à la fois en tant que personne, travailleur et citoyen. C'est-à-dire que les formations universitaires établiraient une continuité entre ses propres objectifs éthiques, professionnels et civiques. Or, c'est cette continuité qui semble précisément menacée par le processus de professionnalisation, qui, par l'orientation excessive de ce dernier vers une logique économique, ne forme plus l'étudiant qu'en tant que futur travailleur, et non comme futur citoyen ou personne morale. Ce danger est si présent à l'esprit de John Dewey, bien que ce dernier soit partisan d'une professionnalisation des formations universitaires de son

³⁷¹ Voir section 2.4.3.C.1. page 216 de la thèse.

époque³⁷², qu'il le signale avant 1944 et avec insistance, en conclusion de l'ouvrage *Schools of To-morrow*, co-écrit avec sa fille Evelyne Dewey en 1915³⁷³, et qui annonce l'écriture de *Democracy and Education* :

L'éducation académique produit de futurs citoyens sans sympathie pour le travail fait avec les mains, et sans aucune formation pour comprendre les difficultés sociales et politiques les plus graves d'aujourd'hui. La formation professionnelle produira de futurs travailleurs qui peuvent avoir des compétences immédiates plus grandes que celles qu'ils auraient eues sans leur formation, mais qui n'ont pas d'élargissement de l'esprit, aucune idée de l'importance scientifique et sociale du travail qu'ils font, aucune éducation qui les aide à trouver leur chemin ou à faire leurs propres ajustements. Une division du système scolaire public en une partie qui poursuit des méthodes traditionnelles, avec des améliorations fortuites, et une autre qui s'occupe de ceux qui doivent se lancer dans le travail manuel signifie un plan de prédestination sociale totalement étranger à l'esprit d'une démocratie (J. Dewey et E. Dewey 1915, 404).

A.2. Les dangers actuels des excès de ce processus de professionnalisation

Cette dernière citation de John Dewey appartient à un ensemble de ses textes qui, de 1904 à 1919, prône une pédagogie de la continuité³⁷⁴. Aussi, ce qui s'exprime là n'est pas l'inquiétude de voir la professionnalisation créer une rupture, unique (entre les études intellectuelles et les études manuelles), mais bien plusieurs. Tout d'abord, la crainte de John Dewey est de voir l'université abandonner l'idée d'une éducation qui établit une continuité entre enseignement, formation et recherche (au profit de la seule formation). Mais également de disjoindre la science, l'éthique et la politique (au profit de la seule science), alors que les philosophes pragmatistes avaient pourtant tenté de les relier étroitement au siècle dernier au sein de leur projet d'université pragmatiste et de démocratie industrielle.

Ces deux ruptures, d'ordre général, se traduisent dans le champ pédagogique par la remise en cause d'une triple promesse de continuité (rendue possible par l'idée d'enquête). Continuité pédagogique (entre les savoirs et les attentes des étudiants), continuité de la formation (entre l'université et le monde du travail) et continuité sociale

³⁷² C'est ce qui l'opposera au président Hutchins notamment (Dewey 1944b, 259; 1937h).

³⁷³ Ce danger est aussi formulé, de manière plus dense dans un autre texte de 1915 où John Dewey exprime son désaccord avec certaines politiques scolaires professionnalisantes du *State Board of Education* au sein de l'Etat de l'Indiana (Dewey 1915c).

³⁷⁴ Nous sélectionnons ici particulièrement cette période, car, contrairement à Gérard Deledalle qui divise cette période en deux dans l'introduction de sa thèse de doctorat (1967), il nous semble qu'une véritable unité se dessine dans les textes de John Dewey ici (unité que Gérard Deledalle avait pourtant notée auparavant (1965)). C'est-à-dire qu'à partir de son arrivée à l'université de Columbia en 1904-1905, jusqu'à la rédaction de son ouvrage de synthèse *Reconstruction in Philosophy*, et en considérant l'écriture de l'ouvrage-fleuve *Democracy and Education*, John Dewey déploie un véritable effort conceptuel dans de nombreux domaines (dont la pédagogie) pour systématiser ses positions philosophiques. A chaque fois John Dewey fait la promotion d'une continuité entre des concepts jusqu'alors pensés comme antagonistes. Nous notons toutefois, avec Samuel Rénier (Renier 2014) qu'il faut se méfier d'une lecture trop continuiste, prudence que nous conseille John Dewey lui-même dans son autobiographie intellectuelle qu'est *From Absolutism to Experimentalism* (1929c).

(entre les intérêts professionnels de chacun et les intérêts sociaux de tous). Nous avons déjà vu cette recherche de continuité systématique (interne et externe au milieu éducatif³⁷⁵) au sein des écrits de John Dewey³⁷⁶. Plus précisément, il nous semble que le danger de la professionnalisation pour l'université selon John Dewey se joue dans le rétrécissement de l'idée de formation. En effet si la formation universitaire se réduit à une formation professionnelle (les étudiants sont vus comme des travailleurs), alors on oublie à tort l'importance d'une formation éthique (considérant les étudiants comme des personnes) et d'une formation politique (considérant les étudiants en tant que citoyens). Ce faisant, la formation universitaire, réduite à sa dimension professionnelle, ne peut plus être considérée comme un outil éducatif d'un progrès général. C'est notamment ce qu'exprime Philip Kitcher dans *Pragmatism and Progress* lorsque l'on écarte de l'idée d'enquête sa dimension éthique :

Ajoutant une dimension éthique, une conception plus riche du progrès scientifique se concentrerait sur la question de savoir si les problèmes résolus sont ceux qui auraient dû être traités dans ces circonstances particulières, et si la réalisation des solutions rend ces solutions disponibles dans une distribution éthiquement justifiable (Kitcher 2015, 490).

Ainsi, il nous semble que les excès de la professionnalisation sont autant de potentielles ruptures des promesses de continuité pédagogique que permettait l'idée pragmatiste d'enquête. Il ne s'agit pas là d'un sentiment personnel. Au sein de la littérature scientifique ou pamphlétaire qui critique les excès de la professionnalisation, c'est toujours ce geste de rupture qui est reproché à ce processus. Par exemple, la professionnalisation peut être crainte, par peur qu'elle se traduise par une rupture entre le collectif et l'individuel. Dans ce cas, les dégâts de l'individualisme des acteurs universitaires sont souvent rapprochés du processus de professionnalisation (Paivandi, Younes, et Romainville 2019, 58, 148). De multiples exemples pourraient être cités, mais concentrons-nous sur le domaine pédagogique et l'implication de la professionnalisation vis-à-vis de la notion pragmatiste d'enquête.

³⁷⁵ Voir section 2.4.3. page 209 de la thèse.

³⁷⁶ C'est d'ailleurs le caractère systématique de cette recherche de continuité qui nous interdit de considérer cette continuité sous le seul prisme de la récapitulation, contrairement à la thèse défendue par Sébastien Alix-Akira (2013). En effet, la version pédagogique de la récapitulation postule que l'enfant, par sa croissance biologique, reproduit les différentes étapes de l'évolution de son espèce, et que, intellectuellement, son cursus scolaire devrait également suivre les grandes étapes de l'évolution de sa culture. Or, cette idée implique implicitement que des enfants de différentes cultures ne doivent légitimement pas apprendre les mêmes savoirs, et que certains cursus, comme certaines cultures, sont plus aboutis que d'autres. Cette implication, teintée de racisme, fonctionne sur l'idée d'une rupture entre différentes cultures, rupture que la recherche de continuité pragmatiste ne peut cautionner.

A la fin de son ouvrage *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey* (2019, 309-314), Joris Thievenaz se penche sur la question des obstacles à l'enquête, au sein d'une situation de formation (p.310). Etant donné que sa conception de l'enquête relève du pragmatisme et que son approche pédagogique nous autorise à lire ses propositions par le prisme de la pédagogie universitaire³⁷⁷, nous pouvons faire l'hypothèse que les obstacles remarqués sont également les dangers de l'excès de la professionnalisation à l'université. Etudions cette hypothèse, en analysant un à un ses quatre obstacles :

1. Le premier obstacle à l'apprentissage de l'enquête selon Joris Thievenaz est « la pression temporelle » (2019, 311). Celle-ci se définit comme un rétrécissement du temps nécessaire pour mener une enquête pour des raisons extérieures à cette dernière. Réduction qui se traduit par une augmentation des erreurs possibles, des pertes de contrôle, d'une pénibilité accrue du travail (à réaliser en moins de temps, sans repos) et d'une diminution du déploiement de l'enquête vers des idées nouvelles. Aussi, cette pression temporelle accompagne les excès du processus de professionnalisation par le fait de marquer des objectifs précis de formation, d'une durée de plus en plus courte et où une exigence de maîtrise du temps laisse peu de « temps de vide » à l'apprenant pour questionner ses pratiques (et mener ainsi une enquête sur son processus d'apprentissage).

2. Le second obstacle à l'enquête est « la focalisation sur les buts » (Thievenaz 2019, 311). L'enquête est ici amputée de son dernier mouvement, celui d'un retour rétrospectif sur les acquis de son application. Ce dernier mouvement est ce qui permet à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il a appris et de donner une valeur aux gains de l'enquête (Point 2017a). Or, si la professionnalisation détaille les objectifs de l'apprentissage, puis des enquêtes promues, uniquement selon les termes d'un emploi futur (c'est-à-dire selon une employabilité), alors l'étudiant ne sera plus capable de considérer la transversalité de ce qu'il a appris. Par l'excès de professionnalisation, les gains de l'enquête sont réduits à une application immédiate. Or cette immédiateté vient diminuer considérablement l'intérêt des études universitaires (et conduit l'étudiant à se focaliser sur des buts à court terme, comme l'acquisition d'une bonne note à un examen, sans considérer l'intérêt éducatif général de ce qu'il apprend).

³⁷⁷ En effet, l'approche de Joris Thievenaz se centre sur l'apprentissage en formation au sein des espaces professionnels (2019, 32) et relevant originellement du champ de la formation des adultes. Or ces formations professionnelles sont désormais revendiquées par les universités, leur étude par le prisme de la pédagogie universitaire devient donc pertinente.

3. Un troisième obstacle apparaît alors pour l'apprentissage de l'enquête, c'est le « déficit ou la surabondance de consignes » (Thievenaz 2019, 311). Ici, pour l'apprenant, le risque est de se retrouver face à une multiplicité de prescriptions qui vient automatiser l'enquête, et la réduire à une suite de gestes formels, à un calcul sans imagination, ce qui, en bout de course, rend l'apprenant passif face au processus de l'enquête. Là encore, les excès de la professionnalisation s'entendent en écho de ce risque. Une formation détaillant trop étroitement les consignes de ses activités ou de ses objectifs de formation, pour répondre à des exigences professionnelles extérieures, diminue son intérêt. Ce qu'il y a de pédagogiquement rassurant dans l'explicitation des consignes pour mener à bien un exercice se transforme alors en un confort excessif qui gêne l'étonnement initial nécessaire à l'enquête.

4. Enfin, le dernier obstacle relevé par Joris Thievenaz³⁷⁸ est celui de « l'impossibilité d'une dispute » (dispute au sens d'une *disputatio*, ce qui signifie ici « une rencontre avec autrui » (2019, 313)). L'importance de l'échange et de la confrontation est centrale au sein du processus d'enquête et oublier cette dimension est un risque déjà repéré par Richard Rorty³⁷⁹ pour l'université. Une formation qui isolerait les étudiants les uns des autres par une trop forte individualisation des activités et des curriculums ruinerait le caractère dialogique, voire délibératif, de l'enquête. Or, le processus de professionnalisation, en réduisant la formation à la seule légitimité individuelle de son processus, contribue à cet isolement. Ici c'est bien un effet d'une conception individualiste de la formation, et ainsi plus largement de l'éducation, qui est critiqué au nom de la dimension collective de l'enquête par les pédagogues pragmatistes (Point 2019a).

A.3. De la nécessité de redéfinir la compétence pour réorienter la professionnalisation

On le comprendra aisément, ces ruptures qu'entraînent les excès de la professionnalisation réduisent à une peau de chagrin les continuités inhérentes au projet pragmatiste qu'expriment les concepts même d'éducation, de formation et d'enquête. Or, pour lutter contre ces obstacles (dont nous venons d'identifier quatre aspects), nous proposons ici de redéfinir dans une perspective pragmatiste la notion de compétence

³⁷⁸ A la page 311, la description d'un cinquième élément est promise, mais cette dernière reste déçue par la suite.

³⁷⁹ « Peu importe dans quels départements les livres sont étudiés, du moment que les étudiants peuvent trouver, quelque part dans l'université, un enseignant avec lequel ils peuvent discuter des livres qu'ils trouvent intéressants et intrigants » (Rorty 2019, 482).

(Point 2019d) qui semble être une des manifestations les plus vives du processus de professionnalisation à l'université.

Toutefois, avant de débiter cette reconstruction de la notion de compétence par les écrits de John Dewey, il convient de se demander si de telles tentatives ont déjà eu lieu. En effet, dès que l'on regarde de plus près la littérature scientifique sur ce sujet, les citations de John Dewey sur la notion de compétence deviennent rares ou même complètement absentes³⁸⁰ (ce qui nous laisse penser que cet auteur est souvent invoqué davantage pour son « parrainage » que pour ses idées). Il semblerait que la stratégie générale consiste à se référer à d'autres notions sur la logique de l'enquête ou sur la continuité entre la pratique et la théorie, qui sont effectivement des thèmes pragmatistes, mais sans se demander ce que signifient les notions mêmes de « competence », « skill », « competency » ou encore « ability » pour notre auteur (Jay 2017, 10). Ces approches sont problématiques car elles attribuent à un auteur un concept qui, sans définition claire de celui-ci, est autant susceptible d'être invalidé et battu en brèche que d'être détourné au gré des nécessités de celui qui le manipule. Par exemple, si on se concentre sur la question de la compétence « éthique », on remarquera que, autant ceux qui s'y opposent (Gambou 2016; Aiguier 2018) et que ceux qui la promeuvent (Genard 2017; Marchildon 2017) associent la notion de compétence à John Dewey mais sans utiliser de citation de John Dewey où le terme de « skill » (ou les autres synonymes en anglais) apparaît. De plus, dans la littérature francophone, c'est en vain que l'on cherchera dans les travaux traitant la notion de compétence évoquant une citation de John Dewey³⁸¹. Celui-ci n'est que mentionné avec d'autres pragmatistes (Albero et Brassac 2013). De même, Marcel Crahay invoquera plusieurs fois John Dewey et identifiera sa conception de la compétence à un « pouvoir-agir » ou à une « cognition située » (Crahay 2006), ou même la notion de « reflective judgement » (Crahay et Fagnant 2007) mais sans se référer aux textes de John Dewey plus précisément. Enfin, M. Pepin va plus loin en travaillant les notions

³⁸⁰ Il en est ainsi de certains travaux où John Dewey est invoqué sans être cité (Conlon 2004; Valentinova et Muntyan 2011). De même, Hubert L. et Stuart E. Dreyfus distingue le « knowing how » et « knowing that » chez John Dewey mais reste muet sur la notion de compétence (H. L. Dreyfus et S. E. Dreyfus 2004). Et il en va de même pour l'article de Seaton Patrick Tarrant sur cette question (Tarrant et Thiele 2016).

³⁸¹ De plus, et à part Joriz Thievenaz, la quasi-absence des études francophones sur la notion de compétence par les chercheurs spécialisés dans les études pragmatistes nous encourage à traiter cette question plus précisément. En effet, ni Emmanuelle Rozier dans son ouvrage sur l'épistémologie de John Dewey (2010), ni Nathalie Bulle sur les fondements épistémiques et psychologiques de cet auteur (2010), ni Denis Meuret dans son ouvrage comparatif entre la France et les Etats-Unis, n'accordent d'importance à cette notion (2007). Il est possible que des difficultés de traduction expliquent en partie cette situation étonnante.

deweyennes de transaction, d'expérience ou d'enquête mais en regrettant que « Dewey n'ait jamais explicitement fait référence au concept de compétence » (Pepin 2016).

Ainsi, dans le paysage scientifique sur cette question, l'ouvrage *Former à l'éthique en organisation, une approche pragmatiste* (Lacroix, Bégin, et Marchildon 2017) se démarque assez bien avec une analyse approfondie de la notion de compétence chez John Dewey. La compétence est ici décrite au sein de l'expérience permettant la transaction du sujet avec la situation (comprise comme « l'ensemble des interactions entre le sujet et l'environnement » (Fabre 2006, 18)). La maîtrise de ces interactions est alors ce qui mobilise la dynamique de l'enquête, c'est-à-dire le désir et la recherche de compétence par le sujet. C'est pourquoi, bien que le terme de compétence ou ses synonymes n'apparaissent pas dans leurs citations de John Dewey, les auteurs de l'ouvrage font de la compétence selon John Dewey une « intelligence pratique des situations » (Lacroix, Bégin et Marchildon 2017, 99), geste que nous allons poursuivre ici.

B. Reconstruire la compétence. Définition et implications.

Emparons-nous de la notion de compétence et relisons les écrits de John Dewey pour la retravailler. L'objectif est de voir si la perspective pragmatiste nous permettra de construire un concept de compétence qui répondrait et dépasserait la vision étroite engendrée par les excès de la professionnalisation. Si cela s'avère possible, alors nous aurons un concept opérant pour penser à nouveaux frais la formation universitaire au sein d'un projet pragmatiste.

La première chose que l'on peut dire au sujet de la compétence c'est qu'elle est au cœur même du projet d'éducation de John Dewey. En effet, dès les premières pages de son ouvrage principal sur l'éducation, *Democracy and Education*, il fait de la compétence un des éléments indispensables à transmettre de génération en génération et dont l'éducation doit prendre la charge en tant qu'objectif vital. C'est pour lui une nécessité « que ces membres immatures ne soient pas seulement physiquement préservés en nombre suffisant, mais qu'ils soient initiés aux intérêts, aux buts, aux informations, aux compétences [« skill »] et aux pratiques des membres matures : sinon le groupe ne survivra pas. » (Dewey 1916b, 6). Ici, il faut entendre que la compétence n'est pas une coquetterie de la modernité occidentale, mais au contraire que la discipline des compétences est une nécessité anthropologique. Nous sommes proches ici de Georges H.

Mead et de l'école de Chicago lorsque John Dewey associe cette nécessité de la transmission des compétences à la survie d'un groupe social.

Tout groupe humain, à tous les stades de développement, depuis les tribus de sauvages jusqu'aux états nationaux actuels, a certaines coutumes et manières de vivre, auxquelles sont associées certaines formes de compétences, d'aptitudes formées, de connaissances accumulées et d'objectifs pratiques et moraux. Habituer les jeunes à ces coutumes, les discipliner dans les modes de compétences acquises (...) est nécessaire à la conservation du type de vie sociale en question (Dewey 1911a, 398).

Par conséquent, chaque communauté humaine se maintient grâce à une discipline de certaines compétences, que cette dernière soit conscientisée ou non au sein de cette communauté. Toutefois, prendre conscience de cette formation relève de la mission de l'éducation (Dewey 1916b, 55). Cette « formation » demande de penser l'acquisition des « degree of skill » (J. Dewey et E. Dewey 1915, 370) et « continuellement » (Dewey 1899c, 62) les unes des autres. Mais ce qui est particulier dans nos sociétés modernes est le fait que la transmission et le développement des compétences souhaitées relèvent de l'éducation publique alors qu'auparavant celles-ci étaient transmises par le milieu familial lui-même. Or, c'est en raison de cette mission sociétale qu'a l'éducation au sein des sociétés modernes que les écoles doivent s'organiser en fonction d'une acquisition efficace des compétences. Le développement de celles-ci est donc un travail d'aide au développement d'une intelligence pratique des situations où l'on favorise la mise en place des conditions d'apprentissage (Dewey 1904, 252).

A partir de cette argumentation, on peut alors se demander pourquoi le développement des compétences relève de l'école, et non plus de l'éducation domestique. Pourquoi l'éducation publique se substituerait à cette dernière ? Ne risque-t-on pas ici d'avoir une perte d'efficacité si on la confie à un système général national peu attentif aux particularités de chacun ? A ces questions, il faudra attendre 1935 pour que John Dewey concentre sa réponse lors d'une émission de radio où la NBC l'interroge sur le rôle de l'université. Celle-ci est surprenante à plus d'un titre³⁸² :

Le travail de l'enseignant est de produire un niveau d'intelligence plus élevé dans la communauté, et l'objectif du système scolaire public est de faire en sorte que le plus grand nombre possible possèdent cette intelligence. La compétence, la capacité d'agir avec sagesse et efficacité dans une grande variété d'occupations et de situations, est un signe et un critère du degré de civilisation qu'une société a atteint. C'est l'affaire des enseignants d'aider à produire les nombreux types de ces compétences nécessaires dans la vie contemporaine (Dewey 1935k, 159).

³⁸² Nous soulignons.

Au sein de cette citation, nous pouvons isoler trois éléments de la définition d'une compétence qui conditionne le choix pédagogique de ces compétences dont l'enseignant doit favoriser le développement. Être compétent demande d'être capable à la fois (a) *d'agir en situation*, c'est-à-dire en considérant au maximum son environnement naturel, social, politique, etc. (b) *d'agir avec efficacité*, ce qui signifie développer un certain pouvoir d'agir en vue d'un but que l'on a déterminé, et (c) *d'agir avec sagesse*, ce qui revient à produire une réflexivité forte grâce à une intelligence bien particulière. Déplions ces trois critères pour comprendre la complexité de cette définition de la compétence que nous propose John Dewey.

B.1. La compétence : un agir en situation

Si être compétent signifie être capable d'agir en situation, c'est-à-dire en fonction de la situation³⁸³, alors le développement d'une compétence est intimement lié à la formation des dispositions sociales³⁸⁴. Et l'un des problèmes principaux de la philosophie de l'éducation est de ne pas perdre de vue ce point essentiel du projet d'éducation pragmatiste pour le choix des compétences dont on cherchera à favoriser le développement. Cette évidence est pour la première fois exprimée en 1915 lorsque John Dewey et sa fille Evelyn visitent un grand nombre d'écoles appliquant des pédagogies innovantes. Et cette évidence relève ici d'un danger pour l'enfant :

Les écoles de métiers et de formation continue prennent leurs élèves avant qu'ils ne soient assez vieux ou qu'ils aient suffisamment de connaissances de leur propre pouvoir pour faire un choix judicieux, puis ils les forment dans un sillon étroit, tant dans leur travail théorique que dans leur habileté manuelle, de sorte que l'élève se retrouve marqué pour un seul métier (J. Dewey et E. Dewey 1915, 403).

Paradoxalement, si développer des compétences est important, l'acquisition de compétences³⁸⁵ trop rapidement est un danger pour l'enfant. La raison en est que les compétences acquises vont l'enfermer dans une orientation professionnelle précoce qui

³⁸³ Pour rappel : « Ce que désigne le terme "situation" n'est pas un objet ou événement isolé, ni un ensemble isolé d'objets ou d'événements. Car nous n'expérimentons jamais, ni ne formons jamais de jugement à propos d'objets et d'événements isolés, mais seulement en connexion avec un tout contextuel » (Dewey 1938c, 25–26).

³⁸⁴ La raison en est que la situation où un individu peut inciter un autre individu au développement d'une compétence est *de facto* une situation « sociale » (car elle comporte au moins deux individus). Ainsi, le cadre de cet échange social demande nécessairement de prendre en compte les dispositions sociales de ces individus.

³⁸⁵ Dans cette citation on se concentre en plus sur des compétences « manuelles », car, on l'a vu, John Dewey dénonce également le danger de distinguer les compétences « manuelles » et les compétences « intellectuelles » pour créer une opposition sociale et professionnelle avec des métiers « manuels » dévalorisés et des métiers « intellectuels » survalorisés.

va limiter sa liberté sociale³⁸⁶. Mais à l'inverse, aider à développer des compétences sans souci de la situation sociale de l'enfant est aussi un danger : « L'acquisition de modes de compétences en dehors de la réalisation des usages sociaux auxquels elles peuvent être utilisées est assez criminelle. » (J. Dewey et E. Dewey 1915, 362).

Pourquoi une telle importance de l'attention à la situation sociale de l'apprenant pour déterminer les compétences que l'on veut lui faire acquérir ? Pour John Dewey, faire acquérir une compétence à un enfant ou un étudiant sans souci de l'application de cette compétence est une erreur et une faute. Une erreur, car apprendre quelque chose à quelqu'un dont ce dernier n'aura pas besoin plus tard est une perte de temps et d'énergie. Être capable d'apprendre quelque chose ne suffit pas à légitimer la valeur de ce qui a été appris, car il faut porter aussi une attention aux « conditions et les besoins sociaux qui ont trait à l'application de cette compétence » (Dewey 1929g, 37). De plus, c'est également une faute, car selon lui, ignorer la situation sociale de l'étudiant conduit également à prendre le risque de former de futurs citoyens égoïstes dans l'usage qu'ils feront de leurs compétences, c'est-à-dire « seulement des " requins " dans l'apprentissage, c'est-à-dire des spécialistes égoïstes. » (Dewey 1916b, 12). Ce risque de former des citoyens égoïstes est d'autant plus dangereux que la compétence est complexe. En effet, plus la compétence est complexe et plus elle est difficilement susceptible d'être transmise, et donc d'inciter l'individu à ne la conserver que pour soi (p. 69). En revanche, plus la compétence est socialement importante, plus elle est aisément un objet d'apprentissage car l'étudiant en voit plus facilement l'intérêt (p. 213). Ainsi, derrière ces dangers de la transmission pédagogique des compétences se joue une certaine conception de la compétence. Si la compétence est une capacité d'agir en situation et qu'elle s'acquiert principalement au sein d'un environnement social, alors la possession de telle ou telle compétence peut se traduire en facteur de différenciation sociale, voire en facteur de domination. C'est ce que John Dewey exprime ici à mots couverts :

Un grand nombre de relations humaines dans n'importe quel groupe social sont encore sur le schéma de la machine. Les individus utilisent les uns les autres afin d'obtenir les résultats souhaités, sans référence à la disposition émotionnelle et intellectuelle et au consentement de ceux qui sont utilisés. Ces utilisations expriment la supériorité physique ou la supériorité de la position, de la compétence, de la capacité technique et de la maîtrise des outils, mécaniques ou fiscaux (Dewey 1916b, 8).

³⁸⁶ Et c'est en partie pour lutter contre cela que John Dewey développe autant le concept d'expérience dans son ouvrage *Democracy and Education*. Par le caractère plus dynamique et ouvert de cette notion, il entend lutter contre une spécialisation trop précoce et trop étroite de l'enfant qui encouragerait selon lui une « prédestination sociale » incompatible avec son idéal démocratique (Livingston 2001, 113–14).

On comprend de cette façon que dans cette conception instrumentaliste de la connaissance, la compétence et sa distribution sociale (au moyen de l'éducation publique par exemple) peuvent être, tant qu'elles ne sont pas l'objet d'une réflexion politique commune, des moyens de maintien d'une société inégalitaire. La compétence est ce qui permet à l'individu d'agir adéquatement suivant une situation, ainsi son acquisition est un avantage technique, mais aussi social. Aussi, si l'on permet aux étudiants de ne savoir agir adéquatement que dans un nombre limité de situations, on limite leur possibilité à s'aventurer dans d'autres situations. Et cette « limite » d'apparence cognitive a pour conséquence une discrimination sociale. C'est pourquoi l'éducation doit entretenir une véritable réflexion sur les compétences qu'elle souhaite aider à développer aux apprenants. A la fois, ne pas être dans une simple réaction aux demandes « des connaissances et des formes de compétences normalisées » (Dewey 1938g, 283) de la société comme « concessions aux pressions sociales temporaires », mais également ne pas les ignorer complètement. Par conséquent, la compétence comme savoir agir en fonction des « besoins et les possibilités de la situation sociale » (*Ibid.*) demande à l'éducation de former des étudiants à être compétents dans des situations sociales qu'ils rencontreront nécessairement mais sans se limiter seulement aux situations sociales présentes.

B.2. La compétence : un agir avec efficacité

Si la compétence est une capacité à agir avec efficacité, alors l'éducation qui prend en charge la transmission des compétences cherche à augmenter le pouvoir d'agir des apprenants en maîtrisant les moyens mais aussi les fins de leurs actions. En effet, il est courant de réduire la compétence à la maîtrise de certains moyens, et ce même dans la littérature scientifique, alors que John Dewey l'associe d'abord à la maîtrise d'une « méthode opératoire » (Dewey 1926a, 62) avant d'être une maîtrise de certains moyens particuliers. Cette méthode pour agir avec efficacité va se traduire par une recherche d'habitudes grâce à la plasticité de l'apprentissage. C'est-à-dire que l'apprentissage traduit une capacité, plus ou moins grande, à acquérir de nouvelles habitudes si elles se révèlent plus efficaces que celles déjà acquises. Ainsi, l'habitude est une exécution d'une compétence en vue de la réalisation d'un objectif recherché. Cet objectif est la fin que l'on cherche à atteindre à partir des conditions (internes ou externes au sujet) formant la situation en question. C'est en raison de cet objectif que les compétences s'évaluent en fonction de leur efficacité dans l'action (Dewey 1916b, 51–53).

Cette « opérationnalisation » des compétences dans l'habitude en fonction d'un objectif a ainsi comme conséquence logique qu'aider à développer une compétence ne peut être que facilité lorsque les conséquences de la maîtrise de cette compétence sont claires à l'esprit de l'élève. C'est ce que John Dewey conclue en 1926 lorsqu'il étudie la relation qu'entretient l'expérience avec la personnalité d'un individu.

Cet apprentissage est contrôlé par deux grands principes : l'un est la participation à quelque chose d'intrinsèquement valable ou entreprise pour son propre compte ; l'autre est la perception de la relation des moyens aux conséquences. Lorsque ces deux conditions sont remplies, il s'ensuit généralement une troisième considération. Ayant fait l'expérience de la signification de certains processus techniques et formes de compétences, il développe un intérêt pour la compétence et la "technique" : le sens du résultat est "transféré" aux moyens de sa réalisation (Dewey 1926a, 56).

Ici, cette analyse de la notion de compétence suit les réflexions de John Dewey sur l'interaction des moyens et des fins en vue de l'action. Si la compétence est une capacité à agir efficacement, comprise dans un sens large, alors la compétence devient un « art de bien faire les choses » (1902c, 287). Cette recherche d'efficacité s'obtient par un ajustement des moyens en vue d'une fin que John Dewey observe dans le développement psychologique des enfants (lors de ses travaux sur la psychologie infantile de Johann Friedrich Herbart en 1899 et 1900). Instinctivement, l'enfant va rechercher cet « ajustement nécessaire » d'abord en n'étant attentif qu'à la fin voulue, puis en se concentrant sur celui-ci. L'enfant est donc en ce sens naturellement à la recherche d'un développement de ces compétences (Dewey 1900b, 212).

Enseigner des compétences, au sens d'aider au développement de celles-ci, est donc un geste pédagogique cohérent avec la « nature » humaine de l'enfant qui ressent « la nécessité d'acquérir des compétences dans l'utilisation des symboles et le pouvoir immédiat qu'ils confèrent. » (Dewey 1899c, 60). La compétence est alors ici recherchée au nom d'un désir de « renforcer cette conscience de pouvoir et de compétence » (1900b, 212). C'est en raison de cette définition de la compétence comme capacité à agir efficacement que l'on trouvera dans les travaux de jeunesse de John Dewey cette association de la compétence avec le pouvoir (1900a, 228). Cette relation entre compétence et pouvoir a également deux conséquences pour le projet éducatif pragmatiste. La première conséquence est de penser l'éducation à partir de l'intérêt de l'enfant pour l'acquisition de compétences. En effet, selon lui, les enfants, à partir de 6 ou 7 ans, commencent à s'intéresser à la compétence pour elle-même (Dewey 1902c, 286). Ce qui rejoint l'idée énoncée précédemment de ne pas centrer l'éducation sur l'acquisition des compétences avant cet âge-là pour des raisons sociales. Cela demande de penser

l'enseignement comme un équilibre entre l'acquisition de compétences pour un résultat qui importe à l'élève, et celles qui sont elles-mêmes intéressantes en soi (qui font sens dans le vécu même de l'apprenant, c'est-à-dire au regard de l'« expérience vitale » (Dewey 1900a, 228) de l'apprenant).

La deuxième conséquence pour l'éducation est que l'on ne peut aider à développer une compétence sans éclairer l'étudiant sur l'objectif recherché dans ce développement. Selon John Dewey, des mécanismes répétés et mécaniques ne suffiront pas pour enseigner une compétence tant que l'intérêt de la possession de celle-ci n'est pas recherché par l'étudiant. L'acquisition d'une compétence ne peut se faire sans idée de la « fin spéciale » (J. Dewey et E. Dewey 1915, 311) recherchée, au même titre qu'elle ne peut se faire sans les outils appropriés. En effet, si l'étudiant est conscient de la finalité recherchée par cette compétence, il pourra alors la pratiquer au moment de l'exercice³⁸⁷ et non plus faire l'exercice seulement en vue de l'acquisition de cette dernière (Dewey 1922a, 52)³⁸⁸. En aucun cas, chercher à développer un pouvoir chez l'enfant par une approche par compétence ne peut se passer d'une réflexion sur les finalités de cet apprentissage. Il n'hésitera pas à critiquer ces dérives menant à une formation « étroite » ["closely" (Dewey 1916b, 71)] et relevant d'une éducation « immorale » (Dewey 1916b, 269) et même propice à une forme de soumission de l'apprenant au pouvoir d'autrui (Dewey 1910, 353).

B.3. La compétence : un agir avec sagesse

Ayant établi l'idée que selon John Dewey, développer une compétence suppose un équilibre entre deux éléments. D'une part, une volonté d'augmenter l'efficacité de l'étudiant dans ses actions d'une part, mais aussi la réflexion de celui-ci sur ce processus d'autre part. Il nous faut maintenant comprendre comment et pourquoi ces « deux traits qui doivent aller de pair et qui doivent être équilibrés l'un avec l'autre afin que nous

³⁸⁷ Sur ce point, John Dewey s'oppose à Hannah Arendt sur la question de la finalité de l'acquisition des compétences. « Cette divergence dans la pratique résulte d'une différence entre les deux conceptions de l'éducation. Pour certains, l'éducation n'est qu'une préparation à l'avenir. L'enfant va utiliser certaines opérations, c'est pourquoi il doit être formé maintenant pour obtenir les compétences. Pour les autres, l'enfant est éduqué à travers les expériences présentes, et il doit acquérir des compétences en même temps que cette expérience ; de plus, les compétences et le pouvoir qu'il acquiert doivent trouver une application présente et immédiate. » (Dewey 1902c, 297) On peut reconnaître dans cette première conception la position de Hannah Arendt et dans la seconde celle de John Dewey.

³⁸⁸ C'est également la raison pour laquelle John Dewey à de nombreux endroits de son œuvre critiquera l'usage des exercices séparés d'une réflexion sur leur finalité pour aider à développer une compétence (1916b, 54). Et il reconnaît que cette dérive est un risque interne à la conception de l'apprentissage par compétence : « La dévotion exagérée à la formation d'une habileté efficace, quel que soit l'objectif actuel, se manifeste toujours dans la conception d'exercices isolés d'un objectif » (1916b, 206).

puissions obtenir un développement adéquat et complet de la personnalité. » (Dewey 1916f, 77). Ici, tout semble indiquer que, pour notre auteur, aider à développer une compétence relève d'un art d'améliorer l'esprit au sens où l'on cherche à rendre possible de nouvelles expériences chez l'étudiant non pas pour faire de lui un meilleur travailleur, mais pour développer sa personnalité³⁸⁹. Nous sommes donc proche ici d'une conception humaniste de l'éducation, comprise comme une recherche de sens de la part de l'apprenant qui lui permet de désirer une « expansion » de la vie et du bien humain (Dewey 1930f, 266). Au-delà de la recherche d'une meilleure compréhension de la place du sujet dans le monde (recherche de réflexivité) ou d'une meilleure transformation du monde par le sujet (recherche d'efficacité), aider à développer une compétence permet autre chose encore. Nous faisons l'hypothèse ici que ce gain supplémentaire, ce développement de la personnalité, est à proprement parler l'acquisition d'une véritable sagesse pragmatiste. En effet, pour John Dewey, une compétence n'a de sens que si elle est enseignée avec une acquisition d'information et une formation de la pensée. L'objectif « d'acquisition of skill » n'a de sens qu'avec les deux autres objectifs de la formation que sont « l'acquisition d'information » et la « formation de la pensée » (Dewey 1916b, 159) et qui sont pour lui les trois objectifs traduisant les trois finalités de la formation.

Ainsi, loin des conceptions d'un apprentissage par compétence ne visant que l'acquisition de techniques, John Dewey conçoit la notion de compétence dans une perspective perfectionniste. Ultiment, c'est le « perfectionnement du jugement » (Dewey 1916b, 267) qui est l'objectif visé par l'acquisition de toutes compétences. Ce perfectionnement du jugement n'est alors pas une sagesse mystique ou mystérieuse. Au contraire, elle est le produit d'un processus réfléchi ; celui de la formation de la pensée où le sujet, informé de ces possibilités de compréhension et d'action, comprend qu'améliorer ses possibilités va être un geste qui va lui aussi le transformer. John Dewey fait alors de l'acquisition de compétences un moyen de progresser dans cette sagesse de l'expérience. Savoir agir en situation et avec efficacité sont les conditions d'un savoir-agir avec sagesse. Ce dernier permet ainsi de proposer une nouvelle définition du jugement où celui-ci devient une capacité à mieux diriger sa vie en fonction des savoirs et des compétences acquises :

Le véritable *desideratum* est d'obtenir la maîtrise de l'érudition - ou de la compétence - dans des conditions qui, en même temps, exercent la pensée. La distinction entre l'information et la sagesse est ancienne et exige pourtant d'être constamment redessinée. L'information est la connaissance qui est simplement acquise et stockée ;

³⁸⁹ Toutefois, rien n'indique *a priori* que ces deux objectifs s'excluent mutuellement.

la sagesse est la connaissance qui agit dans la direction des pouvoirs pour mieux vivre la vie (Dewey 1933a, 163).

On notera également que cet appel à viser cette sagesse se lit également dans les conséquences négatives d'une éducation visant l'acquisition de compétences sans sagesse.

De plus, lorsque John Dewey nous dit que « C'est un lieu commun que la maîtrise des compétences sous la forme d'habitudes établies libère l'esprit pour un ordre supérieur de pensée. » (Dewey 1916b, 268). Il ne faut pas entendre ici par « ordre supérieur de pensée » un niveau d'intelligence sortant du domaine de l'expérience, car cela associerait à tort pour John Dewey la notion d'intelligence et une catégorie de pensées. Au contraire, cet « ordre supérieur de pensée » est une compréhension supérieure de l'expérience elle-même. Le sujet, averti de son pouvoir sur sa situation, cherche l'expérience qui aura pour effet de transformer positivement à la fois la situation mais également lui-même. C'est ici que se joue tout le rôle de l'intelligence dans l'acquisition des compétences : « Les compétences pratiques, les modes de technique efficace, ne peuvent être utilisés intelligemment, non mécaniquement, que lorsque l'intelligence a joué un rôle dans leur acquisition. » (Dewey 1910, 221–22).

Il s'agit de se demander ici quelles sont les compétences que l'on souhaite aider à développer pour se permettre d'expérimenter une meilleure relation entre soi et le monde, grâce à une transformation mutuelle des deux éléments de la relation. Cette dimension montre bien toute la complexité de la tâche éducative : quelles sont les compétences que l'on veut aider à développer à l'étudiant pour que celui-ci soit capable d'améliorer sa compréhension du monde et de lui-même en vue d'une amélioration de ces deux éléments ? Aussi, on peut dire en un sens que John Dewey renoue avec une certaine tradition grecque de la sagesse³⁹⁰. Tradition recherchant une éducation comme « discipline de l'expérience » (Dewey 1916b, 272) où les compétences mènent à maîtriser un « art » (Dewey 1911a, 445) qui fait partie lui-même d'un art de vivre. Ce dernier n'est rendu possible que par l'acquisition de « compétences intelligentes » qui établit des « liens

³⁹⁰ Cette tradition n'est cependant pas celle d'Aristote car celui-ci, selon John Dewey, distinguait injustement les connaissances et les compétences de façon à subordonner les compétences techniques manuelles aux connaissances littéraires et abstraites. Or selon lui, cette distinction était une « erreur ». Voir (Dewey 1916b, 265–67). Cependant, comme le souligne Etienne Jay (2017, 4), la proximité entre la prudence aristotélicienne et la sagesse pragmatiste, en tant qu'intelligence des choses de la vie et de l'action, reste troublante.

émotionnels » particuliers (Dewey 1912, 265–66). Ainsi il se réfère ici explicitement à Platon lorsqu'il associe « intelligent skill or art ». ³⁹¹

C. Proposer une nouvelle professionnalisation à l'université

Maintenant que cette notion de compétence est redéfinie à l'aune du pragmatisme, comment la promouvoir au sein de l'université française actuelle ? Les hypothèses prospectives que développe cette dernière section approchent ce problème selon deux angles : épistémologiques et pédagogiques. Chacune d'entre elles mériterait davantage d'attention dans des travaux futurs, mais nous les présentons ici néanmoins pour rendre compte de la possibilité et de l'intérêt, pour le projet d'université pragmatiste, de relier plus étroitement les notions de compétences, d'enquête, de curriculum et de formation. De plus, ces deux propositions répondent ensemble à une idée commune, chère à John Dewey ; il ne s'agit pas de réduire ou de résister au processus de professionnalisation, mais il faut au contraire accélérer ce processus et l'élargir hors de son champ taylorien (Dewey 1923a). C'est-à-dire qu'il s'agit de penser une professionnalisation qui ne s'oriente plus uniquement vers la dimension économique des études et du travail mais également vers leurs dimensions citoyennes et éthiques. Nous allons voir comment se décline cette idée concrètement, en déployant une à une ces deux propositions.

C.1. Une hypothèse épistémologique : former professionnellement à l'enquête dérivative

Pour penser le problème de la professionnalisation à l'université, le texte de John Dewey de 1923, intitulé *Culture and professionalism in Education* permet de rappeler une idée importante : toutes les études universitaires, hautement intellectuelles ou libérales, partagent un point commun : la promotion d'un amour bien particulier, celui du raisonnement scientifique. S'agit-il là d'un amour exclusif et élitiste ? Rien dans ce texte nous permet de le penser. Au contraire, dans ce texte, aussi court que surprenant, John Dewey étend cet amour « de la pensée et de ses produits » à tous ce que nous appelons « culture » (Dewey 1923a, 193). Il devient alors facile de faire dire à John Dewey que le

³⁹¹ « Platon a donné son témoignage sur le savoir en se basant sur l'analyse des connaissances des cordonniers, des menuisiers, des joueurs d'instruments de musique, etc., en soulignant que leur art (dans la mesure où il n'est pas routinier) implique une fin, la maîtrise des matériaux ou des objets travaillés, le contrôle des appareils et un ordre de procédure précis - tous ces éléments doivent être connus pour qu'il y ait une habileté ou un art intelligent. » (Dewey 1916b, 203).

propre de l'homme, sa culture, devient ici son amour pour la pensée, et que le but de toutes études est la promotion de cet amour.

Evidemment, cet amour ne s'exprime pas qu'à l'université, et le bricoleur amateur (figure que l'on oppose peut-être trop rapidement au professionnel), travaillant le dimanche dans son atelier, est bien un amoureux de cette pensée sauvage qui se déploie librement dans les objets et par les objets. Nous pouvons qualifier, suite aux travaux de Lévi-Strauss (2010, 27), cette pensée de sauvage, car aucun des quatre obstacles repérés par Joris Thievenaz ne semble s'exercer sur elle. De plus, si l'amour de cette pensée forme l'un des buts de l'étude pour John Dewey, alors l'une des premières étapes de cette promotion devient la construction d'une nouvelle épistémologie professionnelle commune à toutes les disciplines universitaires (dont la redéfinition de la compétence n'est elle-même qu'une première étape).

Que voulons-nous dire par cette expression de « nouvelle épistémologie professionnelle » ? Notre hypothèse ici consiste à soutenir que pour promouvoir la conception pragmatiste de la compétence (et ainsi éviter les effets pervers d'une professionnalisation étroite des formations universitaires), les universités doivent adopter une conception plus radicale de l'enquête. En effet, former un raisonnement est encore un processus trop souvent considéré comme linéaire. Preuve en est de l'usage des questionnaires à choix multiples (QCM) utilisés lors de certains examens universitaires pour valider certaines connaissances. Ce mode d'évaluation ne permet que de valider un processus linéaire de raisonnement où l'enquête s'apparente davantage à un calcul où les données s'articulent entre elles de manière causale sur un régime exclusif de confirmation/infirmité. Or, se limiter à une enquête linéaire, c'est s'arrêter au seuil le moins performant de l'esprit humain, celui où l'intelligence artificielle nous dépasse largement désormais.

Cette critique d'une conception linéaire de l'enquête est d'ailleurs un point commun à de nombreux épistémologues et pédagogues pragmatistes, et plus largement, au socioconstructivisme (Barell 1994; Jonnaert 2002, 36–40). La plupart d'entre eux critique la *linéarité* pour défendre à la place l'*itérativité* de l'enquête. Cette conception itérative de l'enquête en fait alors un mouvement plus souple de la pensée, capable de revenir en amont (regard rétrospectif) ou bien aval (anticipation du résultat) du processus de l'enquête (Sasseville et Gagnon 2012, 204, 213). Elle permet ainsi de penser une compétence réflexive sur l'enquête (Jonnaert, M'Batika-Kiam, et Boufrahi 2004, 189–91) et de déployer une pensée critique (Guilbert 1990; Bouchard et Daniel 2012; Cuypers

et Haji 2006), pensée notamment promue et travaillée par la philosophie pour enfants. Adopter cette conception itérative de l'enquête est donc un premier pas intéressant pour ouvrir la notion de compétence à une plus grande réflexivité (Thievenaz 2019, 188–93). Former les étudiants en professionnel capable de cette réflexivité permettrait déjà d'enrichir un nombre conséquent de formations au sein de l'université. Par exemple, faire des études universitaires pour devenir infirmier ne se limiterait plus à apprendre un certain nombre de gestes médicaux professionnels, mais être également capable de s'interroger sur sa pratique, sa nécessité et sa finalité³⁹². L'enquête comme processus itératif permet de former des compétences réflexives où le professionnalisme devient ici une qualité de pensée supérieure à celles déployées par un technicien ou une machine. Dans ce cadre, former les étudiants en professionnel, ce n'est pas réduire *a priori* leur futur rôle à celui d'un exécutant, car il leur sera épistémologiquement possible de questionner et critiquer leurs processus de travail.

Il nous semble cependant que l'on peut aller encore plus loin dans l'extension de l'enquête pragmatiste. En effet, ne plus la penser sur un plan linéaire grâce à un modèle itératif nous autorise un second pas : celui de penser le caractère intrinsèquement *dérivatif* des enquêtes complexes. Penser n'est alors plus calculer ou critiquer, mais dériver. C'est-à-dire que le déploiement maximal de la pensée au sein d'un raisonnement permet de produire des hypothèses à partir d'éléments semblant à première vue étrangers au problème de départ. Or, dans un calcul ou une critique, les éléments présents dans les hypothèses sont souvent contenus dans le problème à résoudre lui-même. Ainsi ce dernier vient, en quelque sorte, limiter le champ des hypothèses proposées. Cependant, si l'individu menant l'enquête est capable de dériver (c'est-à-dire de faire un pas de côté, de solliciter son imagination et sa créativité³⁹³, etc.) il peut intégrer à son raisonnement des éléments nouveaux enrichissant considérablement son raisonnement. Apprendre à dériver, en ce sens, devient alors une compétence transversale, profondément ancrée dans l'interdisciplinarité, permettant de relier ensemble les dimensions multiples d'un apprentissage. Par exemple, mener un projet d'étude dans cette perspective permet de

³⁹² Adopter cette dimension itérative de l'enquête a également des conséquences sur l'organisation de la recherche en milieu universitaire. Sur ces questions, on consultera (Latour 2010; Fourez 1996).

³⁹³ On notera également que l'urgence, la difficulté ou l'importance d'une situation problématique sont également de puissants aiguillons pour l'imagination et sa participation au processus de résolution du problème : « Plus la vie est simple et tranquille, plus l'imagination est lourde et poussive. Plus la vie est difficile et tourmentée, plus l'imagination est sollicitée pour forger de la réalité une image contraire » (Dewey 1973, 161). Il s'agit donc à la fois de stimuler l'imagination pour la rendre productrice d'hypothèses, mais également de la maîtriser pour éviter une trop grande déformation de la réalité.

prendre en compte la formation professionnelle, esthétique, sociale, éthique, etc. rendue possible par ce projet. Le professionnalisme devient ici l'habitude de penser de ceux qui sont capables de prendre en compte la pluralité maximale d'approches sur l'objet de leur raisonnement. Être compétent ici revient à être imaginatif dans la résolution des problèmes rencontrés (à l'image du bricoleur faisant feu de tout bois dans son activité). Former les étudiants à cela permettrait alors de ne pas limiter l'enseignement à l'apprentissage d'un certain nombre d'informations ou d'opérations, mais de l'élargir à l'acquisition d'une certaine aisance dans l'orchestration de tous ces éléments entre eux, suivant les situations et les besoins rencontrés.

Ainsi, notre première proposition, d'ordre épistémologique, est la suivante : pour transformer le processus de professionnalisation des formations universitaires et l'orienter dans le sens du projet pragmatiste, il faut intégrer au sein de tous les curriculums une conception de la compétence qui autorise et promeut le caractère *dérivatif* de l'enquête. Promotion qui sera attestée par la manifestation de cet « love of thinking » (Dewey 1923a, 197) de la part des étudiants au sein des formations universitaires. L'université pourrait alors former les étudiants à devenir des professionnels de la pensée, c'est-à-dire des amoureux de cette qualité humaine qu'est la capacité de dériver, de bifurquer, d'imaginer et de reconstruire sans cesse et sans cesse de nouvelles associations d'idées, de mondes et de projets.

C.2. Une hypothèse pédagogique : les compétences comme appuis conventionnels

Comment une telle redéfinition pragmatiste de la notion de compétence peut-elle participer à une reconstruction de la pédagogie universitaire en vue de dépasser les effets nocifs d'un processus de professionnalisation bornée ? Pour affronter cette question, il nous semble qu'un détour par la sociologie pragmatique³⁹⁴ s'impose. En effet, la sociologie, en se demandant comment s'organisent des individus au sein d'un groupe social, en est rapidement venue à la question suivante : comment se partage, se reconnaît et se transmet une pluralité de compétences au sein d'un collectif ? Comment reconnaît-on les compétences d'un médecin dans sa profession ? Comment se partage-t-on, au sein d'une usine, différentes

³⁹⁴ Par ce terme, nous désignons l'orientation commune prise par les travaux de Harold Garfinkel, Erving Goffman ou encore Laurent Thévenot, c'est-à-dire orientée « vers l'observation des formes d'ajustement des personnes entre elles ou avec leur environnement dans des actions concrètes » (Dodier 1993, 66-69).

compétences spécialisées entre travailleurs ? Et, évidemment, comment se transmet-on des compétences au sein d'un processus d'apprentissage lors d'un stage par exemple ?

Pour répondre à ces questions, la sociologie pragmatique présente deux intérêts par rapport à deux autres courants sociologiques contemporains. D'une part, contrairement à une sociologie universaliste, elle ne prétend pas connaître de compétences communes à tous les individus (leur permettant de connaître ce qui est juste par exemple, comme chez John Rawls ou Jürgen Habermas). Et d'autre part, contrairement à une sociologie plus « ethnographiste » (ou situationniste), elle étudie le développement des compétences sur le temps long des institutions culturelles, au-delà de la compréhension que les individus en ont eux-mêmes à un instant donné, mais en s'intéressant davantage à leurs pratiques ordinaires. Ainsi, pour reprendre les termes de Nicolas Dodier, la sociologie pragmatique s'intéresse aux « appuis conventionnels dont disposent les personnes, c'est-à-dire l'ensemble des ressources qui permet d'élaborer une communauté, même minimale, de perspectives pour coordonner des actions. » (1993, 65–66).

Notre hypothèse ici revient à dire que si la compétence pragmatiste se traduit par un savoir-agir efficace, en situation et avec sagesse alors son apprentissage devient un processus de découverte/construction de la manipulation et du partage des appuis conventionnels présents au sein d'un groupe et d'un lieu. Prenons un exemple pour illustrer cette hypothèse. Imaginons qu'un jeune enseignant soit appelé à enseigner dans un nouvel établissement qui lui est inconnu et qu'un enseignant plus expérimenté soit chargé de l'accueillir ; comment peut-on juger de la compétence du second pour accueillir le premier ? Si l'enseignant reçoit son nouveau collègue en ne lui transmettant à son arrivée, soit uniquement les normes explicites de l'établissement (règlement scolaire, dates d'examen, horaires de l'emploi du temps), soit uniquement son expérience singulière de travailleur (récit de vie, anecdotes, jugement personnel, ressenti), alors il y a peu de chances que le nouvel arrivant s'en sorte par la suite. A l'inverse, si on l'emmène faire une visite de l'établissement, on pourra lui expliquer comment fonctionne la photocopieuse par exemple, les habitudes de chacun à la cantine, la signification de tel dispositif, etc., alors dans ce cas on lui présentera les conventions à l'œuvre au sein de l'établissement. C'est-à-dire que le professionnalisme de cet accueil dépend, selon la sociologie pragmatique, de la capacité de l'agent à être capable d'explicitier et de partager les ressources disponibles au sein d'une situation entre plusieurs individus. Ou pour le dire autrement, le professionnel compétent est celui capable de rendre compte des

habitudes communes et de les reconstruire en intelligence avec ses propres besoins et celles des autres individus partageant sa situation de travail.

Ces appuis conventionnels traduisent un déploiement complexe des compétences de chacun qui dépassent la simple application d'une norme (Dodier 2014, 36) et où la sagesse pragmatiste devient la capacité à être lucide sur ces ressources pour les préserver ou les accroître. Par conséquent, une pédagogie s'emparant de ces réflexions chercherait à construire au sein des formations universitaires des référentiels de compétences, à la fois communes et spécifiques à chacune d'entre elles. En fonction des appuis conventionnels présents dans les situations de travail (des métiers envisagés par les étudiants), les formateurs pourraient de cette manière lister un ensemble de compétences qui lui seront nécessaires et envisager la formation comme le temps nécessaire à leur acquisition. De plus, la présentation de ces compétences à l'étudiant, en amont de la formation, lors d'une phase d'orientation par exemple, permettrait à l'étudiant de mieux choisir son curriculum (et de là, sa formation) en fonction de celles-ci.

Bien entendu, une telle approche sociologique aborde la notion de compétence de manière complexe (Bessy et Chateauraynaud 1995) et il existe des différences entre les compétences liées à des objets ou des interactions sociales, entre des compétences ordinaires et expertes (Dodier 2005, 18). Ainsi, une pédagogie universitaire orientée par une conception pragmatiste de la compétence se devrait d'être attentive, minimalement, à trois difficultés :

1/ L'orientation de l'étudiant vers des compétences spécifiques ne peut être que progressive car, sa maîtrise des appuis conventionnels de l'action s'affine au fur et à mesure que ces derniers deviennent évidents pour lui. Cela implique, d'une part, de penser pédagogiquement une plus grande continuité entre les compétences à développer à l'école primaire, au secondaire et enfin dans l'enseignement supérieur. Et, d'autre part, de prévoir des temps de stage à chaque niveau d'enseignement³⁹⁵, permettant ainsi de se rendre compte progressivement de la nature des appuis conventionnels de l'action professionnelle souhaitée. En un mot, il s'agit de permettre un ajustement progressif de l'étudiant avec son futur milieu professionnel. Ce qui apporte un nombre conséquent de question sur la durée des études et sur l'organisation des curriculums en fonction des

³⁹⁵ Stages dont les conditions doivent évidemment être adaptées au niveau d'enseignement, avec, par exemple, pour le niveau primaire, un dispositif semblable à une journée découverte de l'élève d'un métier en particulier.

promotions comptant un plus ou moins grand nombre d'individus (plus ou moins pressés d'intégrer le monde du travail).

2/ La situation d'acquisition des compétences (liées au futur environnement professionnel) nécessite également de la part de l'étudiant de développer des compétences particulières à celle-là. En effet, l'université est elle-même un milieu social complexe où l'étudiant doit découvrir et/ou construire des appuis conventionnels (travail en bibliothèque, prises de notes, gestion des travaux de groupe, etc.) pour mener à bien ses études. Il doit apprendre son « métier d'étudiant » avant de pouvoir étudier. Il faut donc réfléchir professionnellement son entrée dans le monde universitaire en construisant une pédagogie lui donnant accès aux appuis conventionnels universitaires. En ce sens, il serait possible d'imaginer des unités d'enseignement, plus ou moins communs à toutes les formations universitaires, dont l'objectif pédagogique serait l'acquisition de ces compétences-là. Or, pour l'heure, le nombre conséquent d'abandon en première année d'études supérieures peut nous laisser penser que cette intégration professionnelle des étudiants à l'université n'est encore qu'une ébauche à développer (et qui dépasse le seul dispositif des journées de portes ouvertes des universités).

3/ L'approche de la sociologie pragmatique demande de dépasser le primat épistémologique du calcul d'une part et des structures profondes d'autre part (Dodier 1993, 68). Ce qui signifie que les étudiants ne sont pas complètement mus durant leur formation, soit par un calcul rationnel de leurs intérêts pour tel ou tel cours en fonction d'un avenir professionnel désiré, soit par un *habitus* profond les conduisant à répéter et rechercher ce qu'ils connaissent déjà. Pédagogiquement, cela implique que la motivation de l'étudiant à développer certaines compétences ne sera ni stable, ni homogène, mais subira des variations et des accélérations complexes. C'est pourquoi l'évaluation des enseignements centrée sur l'acquisition de certaines compétences reste pertinente pour l'université, mais n'épuise pas les questions de docimologie. Au contraire, la question de savoir comment évaluer l'acquisition de certaines compétences *transversales* (« capacités à s'engager dans des formes de coordination » (Dodier 1993, 79)) ou *spécialisées* (maîtrise de « certains régimes d'action correspondant à des acquisitions spécialisées, cantonnées dans certains lieux, destinées à certains groupes de personnes. » (Ibid.)) gagne en complexité.

Conclusion

Pour clore cette section, nous ne pouvons nous empêcher de nous demander si John Dewey a ressenti lui aussi ce découragement, lorsqu'il enseigna à Chicago ou Columbia, face à des étudiants ne semblant venir chercher à l'université qu'une somme désarticulée de petites compétences standardisées. Nous avons reformulé son problème ainsi : « Comment l'université peut-elle réaliser une triple continuité (entre l'éducation, le travail et le social) promise par la méthode de l'enquête ? ». Or, ce problème émerge-t-il du désir de lutter contre la professionnalisation naissante de son époque ? L'université dont il rêvait et dont nous reconstruisons ici patiemment le projet ne peut éviter cette question. Et les bouleversements qu'ont connu les universités au cours du XX^{ème} siècle ne font qu'accroître son importance si elle ne veut pas seulement former des personnes plus ou moins compétentes et éventuellement étroites d'esprit. Cette question se transforme alors pour se reformuler de cette façon : *comment redéfinir la compétence pour promouvoir une idée de la formation plus complexe que celle valorisée depuis la professionnalisation des universités ?*

Ainsi, dans cette section, nous nous sommes attachés dans un premier temps à présenter les tenants et les aboutissants du processus de professionnalisation à l'œuvre au sein des milieux universitaires au cours du siècle dernier. Ce processus qui permet d'articuler étroitement les finalités éducatives, la réalité du travail et les ambitions sociales d'une société donnée est centrale pour comprendre l'une des trois fonctions de l'université qu'est la formation des étudiants en tant que travailleur, personne et citoyen. Cependant, ce processus s'est peu à peu dévoyé de cette perspective pragmatiste et humaniste pour se réduire à la seule formation technique de compétences limitées. Aussi, cette réduction, causée notamment par une spécialisation des formations universitaires, est justement l'objet de critiques sévères de la part de John Dewey. Et nous nous sommes attachés, dans un second temps, à reconstruire la conception de la compétence selon cet auteur, pour la penser de nouveau, à notre époque, dans une perspective plus large. En un mot, sortir la formation universitaire d'un processus qui la mène à une prolétarisation de la profession enseignante plutôt qu'à une véritable professionnalisation épanouissante (Perrenoud 1996).

Ici, à bien des égards, nous avons poursuivi le geste pragmatiste consistant à enrichir un savoir par une pratique ou une conduite par une intelligence (Dewey 1929e, 229–31). Ce faisant, nous avons rejoint les travaux de Donald Schön pour reconstruire les

compétences dont peut disposer un « praticien réflexif »³⁹⁶ en action. Cependant, nous nous sommes dirigés vers la formulation de deux ensembles de propositions pour la formation universitaire, qui, s'ils rejoignent ces travaux, s'en distinguent néanmoins. La première est d'ordre épistémologique et propose de considérer l'enquête comme un processus dérivatif où il s'agit d'encourager, au sein des formations universitaires, l'acquisition de compétences imaginatives et transdisciplinaires de la part des étudiants. Cette perspective épistémologique est conséquente et contraignante à plus d'un titre, car il s'agit de former l'étudiant à découvrir/construire quelque chose dont personne ne connaît encore l'existence. Devenir professionnel dans ce cas signifie être capable de bricoler au quotidien avec ce que l'on a pour inventer ce que l'on imagine sur le moment. La compétence prise dans ce sens-là est donc éminemment créatrice et son acquisition ne se révèle souvent alors que de manière rétrospective³⁹⁷.

La seconde est d'ordre pédagogique et propose de considérer l'acquisition d'une compétence comme le processus d'une découverte et construction d'appuis conventionnels de l'action. Cette perspective de la sociologie pragmatique permet d'envisager le travail de la pédagogie universitaire sous un nouvel angle. En connaissant les appuis conventionnels propres à chaque situation professionnelle (à un moment t-1), on pourrait former les étudiants lors de leurs études (à un moment t) à connaître, ou au moins à les rendre sensibles à ces appuis conventionnels, pour qu'ensuite (à un moment t+1) ils soient capables de s'en emparer et de les reconstruire suivant leurs envies, une fois en situation professionnelle réelle. Cette proposition rejoint les ambitions sociales de la démocratie industrielle chère à John Dewey (Castner J. 2019) car elle permet de faire des études un temps de formation où l'on ne cherche pas à se former pour reproduire les conditions du travail existant mais à le transformer en l'investissant des revendications sociales (réfléchies durant la formation).

³⁹⁶ On notera que Donald Schön se revendique explicitement de la pensée de John Dewey, sur lequel il fit sa thèse de doctorat, et dont l'ouvrage de 1984 *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action* prolonge la réflexion par l'étude de cinq professions et leurs manières de résoudre efficacement, en situation et avec une posture créative et réflexive les problèmes rencontrés. Ce travail fut traduit en français en 1994 sous le titre de *Le praticien réflexif. A la recherche d'un savoir caché dans l'agir professionnel* (Schön 1994) et reste une référence de nos jours en sciences de l'éducation et de la formation.

³⁹⁷ Dans cette perspective, ces réflexions pourraient être poursuivies par des travaux en sciences de l'éducation sur la notion de VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) où cette compétence d'enquête dérivative apparaît bien souvent entre les lignes des témoignages des praticiens lors de leur processus d'autoréflexivité sur leurs pratiques (Lafont 2019). Ces formations universitaires placent véritablement les professionnels dans une posture d'étudiant où leurs compétences sont au centre de la réflexion. Ce faisant, le formateur permet ainsi à l'étudiant de prendre connaissance de ces compétences « dérivatives » et de les valoriser de manière professionnelle. Par conséquent, cette formation universitaire enrichit le professionnel, là où un processus « étroit » de professionnalisation aurait dévalorisé par négligence de telles compétences.

Ces deux considérations, épistémologiques et pédagogiques, soulèvent également de nombreuses questions d'un troisième ordre : celui de l'éthique professionnelle. Comment accompagner cette reconstruction en dotant les professions universitaires de référentiels éthiques communs, c'est-à-dire des compétences éthiques partagées ? Comment concevoir une éthique universitaire permettant d'intégrer l'idée que l'université forme des professionnels à la fois en tant que personne, travailleur et citoyen ? Et par quels dispositifs scientifiques, organisationnels et pédagogiques peut-on mettre en place, sécuriser, transmettre et développer sereinement une pareille déontologie professionnelle ? Ces questions, immenses, n'ont pu être traitées ici, mais seront l'objet de nos réflexions dans les deux prochaines sections de ce troisième volet de la thèse. Car, en effet, la reconstruction de la notion d'enquête, de formation et de compétence n'est qu'une étape dans ce projet de reconstruction de l'université actuelle grâce à une perspective pragmatiste. Une fois celle-ci franchie, nous pouvons passer à la suivante, celle de la construction d'une éthique commune écologique par l'université.

3.7.4. Lutter contre l'entropie sociale, une éthique écologique de l'attention pour les universités pragmatistes

« Le pragmatisme est un art des conséquences, un art du "faire attention" qui s'oppose à la philosophie de l'omelette justifiant les œufs cassés. »
(Pignarre, Stengers, et Vièle 2007, 30)

Introduction

La section précédente nous a laissé avec le problème suivant (A) : comment construire une éthique écologique commune à l'université ? Cette question, immense, ne peut trouver une réponse en une dizaine de pages seulement. Cependant, nous voulons apporter ici quelques pistes prospectives, et ce grâce à une réactualisation du projet d'université pragmatiste. Plus précisément, nous avons promis, dans cette section de résoudre le problème suivant (B) : ce projet d'université pragmatiste est-il capable, de nos jours, de lutter contre le processus d'autonomisation³⁹⁸ à l'œuvre au sein des universités modernes ? Aussi, le premier geste théorique de cette section est de faire de notre réponse au problème (B) l'angle d'attaque pour penser le problème (A).

En effet, nous avons l'intuition que le processus d'autonomisation, en isolant l'université du milieu « écologique »³⁹⁹ de la société, met à mal l'idée de responsabilité sociale. Or le projet d'université pragmatiste tente, au contraire, de penser l'université par ses interactions sociales afin d'être à la hauteur de son idéal démocratique. Le processus d'autonomisation, séparant la société de l'université, livre cette dernière à toutes les utopies autarciques (contraires aux convictions démocratiques des pragmatistes). C'est donc une question importante de savoir si le pragmatisme peut répondre à cette menace et nous aider à penser aujourd'hui l'impact écologique, au sens social, de l'université ?

Pour s'atteler à cette tâche, voici, de manière prospective, l'hypothèse suivante : l'influence du darwinisme (Dewey 2016) sur la philosophie pragmatiste du siècle dernier

³⁹⁸ Voir au chapitre 6, page 319 de la thèse.

³⁹⁹ Ce terme est ici pris dans une acception très générale. C'est-à-dire en tentant de penser au plus grand nombre d'interactions possibles entre les différents éléments en présence au sein d'une situation donnée. Il ne s'agit donc pas d'une écologie qui se limite au rapport de l'individu avec son environnement naturel, mais qui l'inclut dans une conception plus générale de l'environnement. Par exemple, l'éducation « outdoor » prônée par le pédagogue pragmatiste Lloyd Burgess Sharp (Boutet 2016, 24–25) fait de l'environnement naturel un outil pédagogique pour développer chez les enfants des attitudes à enrichir leur environnement naturel, social, affectif, intellectuel, etc. Il ne s'agit pas seulement de faire des cabanes dans les bois, mais d'aller au fond des implications pédagogiques de l'épistémologie pragmatiste par une définition plus large et plus rigoureuse de l'environnement des individus apprenants.

est maintenant reconnue, et nul ne conteste l'importance des développements de la biologie sur les idées de John Dewey, ainsi que leur influence sur ses théories de la connaissance, de la morale ou encore de l'éducation. Cependant, cette importance de la biologie dans les relectures de John Dewey a, nous semble-t-il, éclipsé une autre source d'influence, celle de l'évolution des sciences physiques de son époque. L'influence de ces dernières sur le pragmatisme reste un chantier ouvert pour l'histoire des idées (Bulle 2016). Aussi, au sein de ce chantier théorique, nous faisons une triple hypothèse pour cette section de thèse :

1. Notre première hypothèse consiste à penser qu'il n'y a pas d'incohérence manifeste entre l'épistémologie environnementaliste du pragmatisme⁴⁰⁰ (et de son idéal démocratique) et la seconde loi de la thermodynamique⁴⁰¹ énoncée par Sadi Carnot en 1824, puis travaillée par Ludwig Boltzmann et Max Planck. C'est-à-dire que le problème de l'entropie décrite par ces physiciens n'est pas *a priori* incompatible avec les autres concepts de l'épistémologie pragmatiste.

2. Si l'hypothèse 1 est pertinente, alors on peut faire une deuxième hypothèse selon laquelle il est possible de « transférer »⁴⁰² ce problème physique de l'entropie (que nous définissons plus loin) au sein des problèmes épistémologiques, organisationnels ou sociaux du pragmatisme. Et plus particulièrement au sein du champ de l'éthique. Dans ce cas, il est possible de lire rétrospectivement chez John Dewey et d'autres pragmatistes la formulation d'une éthique luttant contre le processus d'entropie (comprise ici dans sa dimension « psycho-sociale »).

3. Cette seconde hypothèse nous permet ainsi de retrouver notre problème (A) de départ et de formuler une troisième et dernière hypothèse : une éthique non-entropique pourrait avoir des conséquences pertinentes pour le projet d'une université pragmatiste. Car en tant qu'institution, elle a la responsabilité sociale de participer à la création de valeurs communes (allant à l'encontre de l'entropie) et donc de prendre sa part du travail éthique au sein d'une société. Cette troisième hypothèse nous permet ainsi d'interroger l'éthique universitaire par ce prisme très précis.

⁴⁰⁰ Caractéristique de l'épistémologie pragmatiste que nous avons identifiée lors de la première partie de ce travail (page 121 de la thèse), et déployée en seconde partie avec l'œuvre de Jane Addams notamment (page 226 de la thèse).

⁴⁰¹ « Toute transformation d'un système thermodynamique s'effectue avec augmentation de l'entropie globale incluant l'entropie du système et du milieu extérieur. On dit alors qu'il y a création d'entropie. »

⁴⁰² Le problème de ce transfert est complexe. Gardons en tête seulement que l'analogie n'est pas l'identité et que notre effort est ici heuristique et non pas ontologique.

Ainsi, vérifier le bienfondé de ces hypothèses pour résoudre le problème que pose le processus d'autonomisation à l'université et au projet pragmatiste nous oblige à formuler le problème central de cette section ainsi : *rechercher au sein des écrits pragmatistes une éthique de lutte contre l'entropie psycho-sociale est-il pertinent pour penser une éthique universitaire pragmatiste répondant aux problèmes actuels du processus d'autonomisation des universités modernes ?*

Pour ce faire, nous allons procéder de la manière suivante : dans un premier temps nous reprendrons en le précisant le problème du processus d'autonomisation des universités modernes depuis le début du siècle dernier. L'approche déployée ici reste générale mais nous permettra de construire heuristiquement un problème commun rendant légitime la recherche d'un projet pragmatiste commun aux universités actuelles. Puis, dans un second temps, nous proposerons une relecture de l'épistémologie écologique du pragmatisme pour la réactualiser sous la forme d'une épistémologie de lutte contre l'entropie. L'objectif de cette relecture n'est pas non plus de proposer une approche systématique, mais d'ouvrir une nouvelle piste pour penser l'éthique pragmatiste. Car c'est enfin, dans un dernier temps, celle-ci qui nous intéressera. Et ce, dans une articulation pédagogique particulière : celle de l'éthique universitaire. Ainsi, nous nous demanderons comment repenser de nouveau une éthique pragmatiste, écologique et non-entropique et universitaire, c'est-à-dire une éthique de l'attention et ses conséquences pédagogiques pour l'université⁴⁰³.

A. De l'autonomie à l'autonomisation : la désarticulation de l'université

Quand l'université rêve, elle inscrit l'autonomie sur le fronton de ses utopies. En tant que valeur et idéal, l'autonomie, est, nous l'avons déjà écrit⁴⁰⁴, extrêmement présente dans la littérature « de contestation » de l'université. Elle est souvent relevée dans les récits de la création des universités, mais également comme valeur de lutte contre d'autres

⁴⁰³ En ajout de cette introduction, rappelons également les deux limites principales du travail de résolution de ce problème lié à la nature de nos trois hypothèses. La première est qu'une connaissance bien plus approfondie à la fois des sciences physiques et de leur influence sur le pragmatisme serait nécessaire pour étayer nos hypothèses plus solidement. Bien que ce sujet puisse faire l'objet d'une autre thèse, nous nous limiterons volontairement ici pour des raisons évidentes d'espace. Et la seconde limite revient à rappeler que les questions éthiques portant sur le partage des valeurs au sein des organisations sont si complexes que nous n'avons évidemment pas la prétention de les épuiser ici, surtout pour des organisations aussi diverses et complexes que les universités. Nous nous contentons ici d'ouvrir des pistes prospectives pour imaginer un certain type de partage de valeurs spécifiques au sein des organisations bien particulières que sont les universités actuelles.

⁴⁰⁴ Voir page 39-40 de la thèse.

institutions, ou encore comme idéal à restaurer/retrouver pour les futures décennies (Blanchet 2019, 12). Aux Etats-Unis, l'importance de cette valeur se traduit de multiples manières. Au plan organisationnel, les universités construiront leurs campus loin des villes et les doteront parfois de services indépendants quasiment équivalents aux services publics de certains Etats (Trow 1989, 501). Sur un plan plus politique, on observera une distance croissante, entre 1910 et 1960, entre la gouvernance des universités et des Etats. Les uns verront d'un mauvais œil l'intervention des seconds, comprise alors comme une intrusion dans la gestion de l'université. Les tensions s'intensifient au fur et à mesure que le personnel administratif s'hierarchise et se professionnalise. Enfin, sur un plan disciplinaire, des agendas de recherche se constituent progressivement, de manière autonome vis-à-vis des besoins de professionnalisation ou de problèmes sociétaux. En un mot, l'université américaine peut progressivement, de manière idéaliste, se penser comme un monde à part entière, avec ses villes, ses lois et sa culture⁴⁰⁵.

Ainsi, au sein des écrits théoriques sur l'université, on peut observer une analogie discrète mais récurrente de l'université comme organisme. Celle-ci serait un tout vivant, supérieure à ses parties et en recherche d'une articulation idéale de ces dernières. Déjà pour Emmanuel Kant à son époque, il s'agit en 1798, dans le *Conflit des Facultés* (2015) de trouver le bon équilibre des facultés entre elles, mais aussi pour W.V. Humboldt en 1792 (1792/2004) de l'équilibre entre les savoirs entre eux, ou encore pour John H. Newman en 1852 (1852) de celui entre les enseignants et les étudiants. Le point commun de ses travaux fondateurs pour penser l'université moderne est la recherche d'un équilibre interne comme manifestation de l'autonomie. Être capable de se donner à soi-même ses propres lois, idéal des Lumières, est un idéal qui se mesure à sa capacité de découvrir des équilibres entre les parties du tout en question. Cela signifie que l'idéal auto-normatif repose sur une conception de la normativité où la loi naturelle est découverte (donc non construit), universelle (qui ne dépende pas du milieu) et stable (donc non évolutive). Par conséquent, les lois sociales doivent se conformer à ces caractéristiques naturelles, et les

⁴⁰⁵ Cette distance de l'université envers l'Etat peut alors mener à deux conceptions différentes de la relation que peut entretenir l'université avec l'Etat. Par exemple, Steve Fuller avec son concept d'« académisme impérialiste » désigne un engagement social des grandes universités, comme Harvard, tendant à remplacer l'Etat, en réalisant mieux que lui toutes ses fonctions sur un territoire donné (S. Fuller 2006, 15). Or cet engagement social est distinct de celui d'autres universités, comme celle de Chicago, où l'université cherche à outiller l'Etat pour l'aider à mieux résoudre ses problèmes au sein d'un territoire commun. Steve Fuller partage ainsi le point de vue de Richard B. Fuller, philosophe et architecte enseignant au *Black Mountain College*, qui nous rappelle que le pragmatisme tend vers le second type d'engagement social (R. B. Fuller 2009) et que cela oriente évidemment l'éthique universitaire qui se développe à partir de ce choix-là.

réflexions normatives sur l'université de cette époque n'échappent pas à ce biais. L'autonomie dont rêvent les universités se mesure donc à la réalisation d'un équilibre harmonieux de son monde.

Cet idéal est particulièrement visible lors d'un mouvement étudiant à l'université de Berkeley, le *Free Speech Movement*, entre septembre 1964 et janvier 1965 (T. H. Anderson 1996; Robert 2004). Il est connu comme l'un des plus grands événements contestataires universitaires des années 60, surtout pour les arrestations de centaines d'étudiants lors des *sit-in* et des *teach-in* s'opposant à la guerre du Vietnam et à la réduction des libertés politiques sur les campus américains. Cependant, la principale personne ciblée par les critiques des étudiants appartenant à la *Students for a Democratic Society* (Robert 2010, 129) menant ce mouvement de protestation était le président de l'Université de Californie de l'époque : Clark Kerr, également auteur de l'ouvrage *The Uses of University* (conférence prononcée en 1963 et publiée ensuite en 1972, puis republiée jusqu'à une cinquième édition en 2001 (Kerr, 1972/2001)). De nombreuses raisons peuvent justifier l'opposition entre les étudiants et les enseignants contre Clark Kerr. Cependant, au-delà de l'opposition entre des étudiants du baby-boom pacifistes, anti-bureaucrates, se revendiquant d'une gauche libertaire et réformistes et un administrateur paternaliste, représentant d'une bureaucratie et associé à un Etat militariste et industriel (Robert 2004), il nous semble que c'est d'abord une différence de conception de l'université qui se joue dans ce conflit.

En effet, Clark Kerr est en quelque sorte l'héritier d'une tradition universitaire qui, depuis Emmanuel Kant, G.W.F. Hegel et W.V. Humboldt, pratique, organise et réfléchit à l'autonomie, entendue comme équilibre harmonieux des différentes parties de l'université (Rubiao 2008, 115). Or Clark Kerr, en composant le terme de « multiversity » affirme son renoncement à cet idéal d'autonomie (Reese et Rury 2016, 206). Selon lui, l'université est devenue trop grande, son public, ses savoirs et ses finalités trop multiples pour prétendre encore à une unité théorique. Sa recherche d'une autonomie interne n'a pas suivi sa logique d'expansion externe. Pour lui, l'université ne forme plus un monde, mais une pluralité de réalités chaotiques où ne peut dominer qu'une seule dynamique, celle d'une hybridation du savoir avec l'économie⁴⁰⁶.

⁴⁰⁶ Pour lui, l'université est devenue une « knowledge industry » où se réalise progressivement la fusion de l'université et de l'industrie (Lasch 1978, 145–49). Ce que signifie pour ce président d'université qu'il faut renoncer à l'idéal auto-normatif de l'université pour l'adapter aux normes industrielles et capitalistes de son époque (en espérant être influent sur ces dernières).

On comprend ainsi que les revendications des étudiants pour davantage de libertés intellectuelles et politiques au sein de la communauté universitaire (c'est-à-dire plus d'indépendance de l'université vis-à-vis de l'Etat ou du Marché) s'opposent frontalement à cette vision de l'université. Cet épisode de l'histoire de l'enseignement supérieur montre que ce processus d'autonomisation amorcé en amont des années 60 et qui se poursuivra ensuite (Robert 2004, 137–38) repose paradoxalement sur un processus antagoniste d'expansion et d'isolement des universités. En croissant numériquement et économiquement, l'autonomie universitaire ne semble plus pouvoir se faire qu'au détriment de son unité théorique ou de son esprit communautaire (Parchemal 2014, 38). Or perdre ces deux éléments pour l'université signifie renoncer à son idéal auto-normatif, idéal devenu incompatible avec la diversité chaotique des sociétés modernes.

A ce niveau de l'analyse une question se pose : pourquoi l'expansion et la diversification des moyens et des finalités de l'université lui font-elles perdre son unité d'ensemble ? On peut ici faire l'hypothèse que l'université de modèle « classique », c'est-à-dire relevant d'un système étatique, humaniste et rationaliste (telle que l'imagine W.V. Humboldt par exemple) et l'université de modèle « moderne », telle que le décrit Clark Kerr, comprennent et réalisent de deux manières différentes leurs rêves d'autonomie. Pour la première, l'autonomie, au sens large, de son institution dépend de sa richesse propre, c'est-à-dire de sa capacité à s'auto-suffire financièrement. Pour la seconde, la « multiversity », l'autonomie réside dans sa capacité à multiplier les sources de financement pour ne jamais dépendre complètement d'une seule de ses sources (Trow 1989, 500–501)⁴⁰⁷. Or si le second modèle paraît complexe et dangereux, il convient de rappeler qu'en France le premier modèle n'a jamais existé véritablement sans le soutien de l'Etat (où l'impression d'autonomie intellectuelle n'existait qu'à condition d'oublier la tutelle financière de ce dernier). C'est pourquoi, lorsque Christine Musselin décrit la modernisation des universités françaises au XX^{ème} siècle (1997), le terme d'autonomie renvoie ici au deuxième modèle, au sens où l'Etat « demande plus d'autonomie » aux universités, ce qui signifie que les universités doivent chercher ailleurs d'autres

⁴⁰⁷ On notera ainsi que ces deux conceptions de l'autonomie mènent à deux modes de gouvernance des universités différentes, différence qui a déjà été identifiée en 1994 par Michaël Gibbons et ses collègues dans *The New Production of Knowledge* entre un « mode 1 » et un « mode 2 » de production de la recherche impliquant une certaine organisation de l'université (Gibbons et al. 1995).

financements⁴⁰⁸. L'effort d'auto-organisation des universités (auquel l'injonction à l'autonomie « moderne » pousse) est donc à la fois le changement d'un modèle de financement, mais également un effort pour redéfinir son identité en dehors de celle, bienveillante ou non, de l'Etat (qui assurait alors la richesse propre de l'université). Or cet effort n'est pas sans difficulté :

En premier lieu, laisser plus d'autonomie aux universités réclame de celles-ci un apprentissage organisationnel important. L'expérience des contrats d'établissement est révélatrice de la difficulté qu'il y a à dépasser les clivages facultaires, à agir collectivement, à définir un projet d'établissement (Musselin 1997a, 28).

Il faudrait bien des nuances pour discuter ces deux modèles. Mais cela nous permet de montrer que, de manière générale, le processus d'autonomisation des universités a fait évoluer en profondeur les universités en rompant la relation d'exclusivité qu'entretenaient les universités avec l'Etat. Plaçant de cette façon ces premières face à une multitude de nouveaux acteurs dont la diversité a effrayé Clark Kerr. Ce processus d'autonomisation donne ainsi paradoxalement l'impression que l'université s'isole, en abandonnant ou en étant abandonnée par ses interlocuteurs traditionnels (Eglise, Etat, Société, etc.). Mais elle ouvre également de nouveaux dialogues contradictoires avec des interlocuteurs prétendument jusqu'à l'heure inconnus (Entreprise, Armée, Ville, etc.). L'autonomie comme dépendance financière au seul acteur étatique laisse alors place à une autonomie où l'indépendance envers chacun ne s'obtient qu'au prix d'une négociation avec tous. Le risque évident de cette autonomisation est de voir se séparer les différentes parties de l'université (suivant leurs négociations avec les acteurs extérieurs) car l'ancienne unité théorique est alors rompue⁴⁰⁹. Ainsi, le processus d'autonomisation des universités se traduit par l'expression de deux phénomènes : une *désorganisation* des structures « classiques » de l'université et une *dispersion* de ses moyens et de ses finalités.

Rétrospectivement, il est clair que ce double problème de désorganisation et de dispersion est déjà au cœur des préoccupations de John Dewey lorsqu'en 1915 il publie un article intitulé *Faculty Share in University Control*. Dans celui-ci il exprime ses

⁴⁰⁸ En ce sens, la réforme des universités françaises par la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (dite LRU) de 2007 se proclamait être une loi pour « l'autonomie des universités » dans ce sens : celui d'une plus grande responsabilisation des universités à s'auto-financer et à s'auto-organiser (Mercier 2012, 198).

⁴⁰⁹ Il est par ailleurs étonnant de constater en France que les tentatives de reconstruire des identités universitaires autour d'unité organisationnelle s'avère extrêmement complexe. L'ensemble des débats sur la construction des IDEX (pôle d'initiatives d'excellence) ou la fusion organisationnelle de plusieurs sites universitaires en sont de bons exemples.

crainces de voir les universitaires perdre le contrôle de leur université au profit d'un conseil d'administration sourd à toutes préoccupations scientifiques, éducatives ou humanistes (Dewey 1915b). Cependant, il prévient en même temps ses collègues du risque de voir les universités se refermer sur elles-mêmes et dans des traditions d'un autre âge⁴¹⁰. Bien que le débat se situe ici encore au niveau des facultés et non entre plusieurs structures d'enseignement supérieur indépendantes, John Dewey nous avertit des réactions des universitaires sur les effets normatifs du processus d'autonomisation.

Quelles sont ces réactions ? Déployons quelques exemples. Au sujet de la fonction d'enseignement, le processus d'autonomisation, s'il se traduit par une recherche d'auto-financement de l'université au moyen de l'augmentation des frais d'inscription des étudiants, va réduire l'origine sociale de ces derniers et asservir l'université aux intérêts d'une classe sociale aisée et minoritaire. Pour John Dewey, il est évident que des frais d'inscription peu onéreux sont une des conditions permettant à l'université d'être ouverte à tous. Cette conviction sera celle de toute une vie⁴¹¹. Pour la seconde fonction de l'université qu'est la recherche, Steve Fuller, lui aussi pragmatiste, décrit un autre des effets du processus d'autonomisation. Il s'agit du risque d'une « provincialisation » de la pensée, qui, se spécialisant de plus en plus, n'interagit plus avec d'autres laboratoires, d'autres disciplines, et perd tout intérêt pour les recherches d'autres scientifiques (S. Fuller 2006, 11). L'autonomisation isole les travaux de recherche, ce qui parcellise l'intérêt de chaque avancée scientifique (S. Fuller 2006, 12). L'université ne produit ainsi plus de vision unifiante du savoir comme au temps de W.V. Humboldt mais réalise au contraire un archipel de savoirs différents sans se préoccuper de la circulation de la pensée entre ces différents îlots. Enfin, pour la troisième fonction de l'université qu'est la

⁴¹⁰ On notera que dans ce texte, John Dewey explicite également le risque de deux des autres processus de modernisation de l'université vus précédemment : celui de la professionnalisation (page 369-375 de la thèse) et de la bureaucratisation (page 317 et 352-354 de la thèse).

⁴¹¹ Entre autres citations, on peut lire chez John Dewey en 1896 : « Les frais de scolarité ont été fixés à un chiffre peu élevé (12 dollars pour douze semaines) afin que l'école puisse être dans l'esprit une école commune » (1896a, 246). Puis, encore plus clairement, en 1933 : « Dans le même temps, la croyance dans le droit de chaque individu de commencer sa vie sur un pied d'égalité avec les autres, sans être gêné par les conditions de naissance ou le statut économique des parents, a été une force importante dans la diffusion d'un système universel et unifié d'écoles communes, dans l'augmentation constante de la fourniture d'équipements scolaires et dans la gratuité des écoles, soutenue par des taxes publiques et non par le paiement de frais. Dans les États occidentaux, qui ont été créés après l'établissement de l'indépendance nationale, la même idée a fonctionné puissamment dans l'institution de l'échelle éducative avec l'université d'État soutenue par les impôts à son sommet. » (1933, 54). Enfin, en 1937 : « Il s'ensuit un diagnostic de la maladie de "désunion, discorde et désordre". Fondamentalement, la maladie provient d'une réponse trop rapide des universités aux demandes immédiates du public américain. Ce public est animé par l'amour de l'argent, et l'enseignement supérieur répond à tout ce qui promet d'apporter de l'argent au collège et à l'université, que ce soient des donateurs, des frais d'étudiants ou des législatures d'état. » (1937, 397).

formation des étudiants, il revient à Richard Rorty de nous mettre en garde contre « l'égoïsme institutionnel » (2001, 32) que peuvent développer certains universitaires à cause du processus d'autonomisation. Ces personnes, vivant au sein d'institutions de plus en plus isolées, risquent de perdre tout intérêt ou empathie envers les autres membres de la société et ainsi ne plus du tout se sentir redevables d'une quelconque responsabilité sociale envers autrui.

Ces trois exemples mériteraient de plus amples développements, mais ils suffisent à montrer que tout projet pragmatiste d'université est orienté par une lutte contre cette dispersion et désorganisation de l'université au sein du social. En effet, la dispersion et la désorganisation caractérisent toutes les deux le processus d'autonomisation à l'œuvre au sein des universités et révèlent par là même son problème entropique.

B. Réactualiser l'épistémologie écologique du pragmatisme : la lutte contre l'entropie

L'épistémologie pragmatiste est-elle pertinente pour répondre au problème entropique du processus d'autonomisation ? Avant de répondre à une telle question, il convient tout d'abord de définir ce que nous entendons ici par « entropie ». Ce terme, issu de la physique statistique préoccupée de la thermodynamique, est devenu un concept transdisciplinaire, dont la pertinence de son usage en dehors de sa sphère disciplinaire d'origine a été l'objet de débats importants en philosophie des sciences entre 1940 et 1980 (notamment entre René Thom et Edgar Morin) (Thom 1981; 1980). Ici, nous nous contenterons de mobiliser ce concept en lui donnant la fonction d'une métaphore heuristique nous permettant de mieux penser notre problème initial.

L'entropie permet de décrire le processus dont Sadi Carnot, Rudolf Clausius et Ludwig Boltzmann, entre 1824 et 1873, vont formuler le principe, désormais connu comme seconde loi de la thermodynamique (ou principe de Carnot). Cette loi signifie que la chaleur d'un corps a tendance à se disperser au contact d'autres corps plus froids. Par conséquent, l'énergie interne d'un corps ou d'un système diminue physiquement lors d'une interaction produisant une transformation de celui-ci. Sur le plan physique, on peut simplifier cette idée en disant que l'énergie se disperse à mesure qu'un système se transforme et que ce processus est irréversible. Cette loi physique sera par la suite traduite mathématiquement pour la rendre efficiente à des systèmes de niveau macroscopique et

microscopique. Or, étendu à l'astrophysique, l'entropie permet à William Thomson en 1852 d'universaliser ce processus physique (Thomson 1862). Selon lui, l'univers tout entier est soumis à un processus thermodynamique de dissipation de l'énergie et d'augmentation du désordre (c'est-à-dire que la perte d'énergie produit mécaniquement une rupture des éléments d'un système). Ainsi la croyance en un univers stable qui anime la physique de Isaac Newton (dont s'inspire la philosophie rationaliste et Emmanuel Kant en son temps) est contredite par cette nouvelle idée.

Cette idée « migra » ensuite dans le domaine de la biologie en 1944 avec Erwin Schrödinger (Schrodinger 1993) où ce dernier définit le vivant comme ce qui résiste temporairement (la durée de sa vie) et localement (l'espace de son corps) à l'entropie (c'est-à-dire au processus physique de dispersion et de désorganisation de ses éléments). Cela s'applique selon lui à la plus petite cellule comme aux êtres vivants les plus complexes (ce qui rejoint l'interprétation physicaliste de l'évolution de Alfred James Lotka parue antérieurement (Lotka 1925)). C'est le degré d'organisation de ces êtres vivants et de leurs milieux qui permet de résister avec plus ou moins de succès à l'entropie. Par conséquent, le vivant s'auto-organise, lui et ses interactions avec son milieu, de multiples manières. A partir de cette définition, si on suit une logique de biologie évolutionniste, on comprendra que la diversité des organisations du vivant, leurs interactions ou encore leur complexité sont des moyens de lutte contre cette entropie.

De plus, à partir des années 70 s'est opéré un décalage supplémentaire du concept d'entropie au sein des sciences humaines et sociales. Ce concept fut convoqué en économie (Georgescu-Roegen 1971) et au sein des théories de l'information (Brillouin 2000). Ici, l'être humain développe au-delà de son propre organisme biologique un ensemble d'artifices lui permettant d'élaborer des stratégies plus efficaces contre l'entropie. C'est pourquoi les outils, les techniques, la culture et l'ensemble des relations sociales peuvent être considérées comme des moyens qu'a l'homme de résister à l'entropie, c'est-à-dire de s'auto-organiser pour freiner la dissipation de son énergie et l'augmentation du désordre⁴¹². Il existerait ainsi des manières d'organiser le social qui seraient plus ou moins entropiques, et une science politique orientée dans cette

⁴¹² Dans une perspective holiste en sciences humaines et sociales, cette approche pourrait selon Edgar Morin et Bernard Stiegler devenir un « cadre commun de dialogue », c'est-à-dire une méta-théorie des sciences humaines et sociales permettant un travail interdisciplinaire entre les chercheurs autour du problème général de l'entropie. Perspective que nous ne partageons pas ici, mais dont nous rendons compte de sa nouveauté et de son ambition théorique (Stiegler 2015).

perspective aurait pour objectif de réfléchir à l'organisation sociale (mais aussi économique et culturelle) la plus efficace pour résister à cette « entropie sociale ». Ainsi, si on adhère à cette épistémologie de l'entropie, cette science politique ne met plus en opposition l'équilibre contre le chaos, l'ordre contre le désordre ou l'ouverture contre la fermeture, mais cherche à les articuler au sein d'un processus dynamique et quotidien. Dans le cadre de notre thèse, cette « entropie sociale » nous semble intéressante pour interroger de nouveau la philosophie pragmatiste des institutions.

A-t-on déjà croisé les écrits de John Dewey au problème de l'entropie ? A cette question la littérature secondaire montre que la notion d'enquête comme outil intellectuel de lutte contre l'entropie (Piot 2017, 3; Khalil 2004), l'économie comme transaction réfléchie entre individus se développant plus harmonieusement au sein de système où l'entropie informationnelle était faible (Mulligan 2006, 62) ou encore l'entropie comme point de comparaison entre la pensée de John Dewey et le taoïsme (Behuniak 2019, 124) furent autant de croisements imaginés, bien que ceux-ci restent mineurs au sein des argumentations respectives. Même les propos de la première page de *Democracy and Education* furent déjà commentés en tant que réponse au problème de l'entropie (Nepton 2018, 24–25).

De plus, une lecture attentive des écrits de John Dewey rend compte de la connaissance qu'il avait des débats et des avancées scientifiques relatives à la physique de son époque⁴¹³, mais également à la thermodynamique avec les travaux de Planck et Boltzmann (Dalton 2002, 57, 164, 212). En effet, sa correspondance montre dès 1915 des échanges avec différents scientifiques (Scudder Klyce, Alfred C. Lane, Corinne Chisholm Frost, Arthur F. Bentley) où l'entropie est mentionnée et discutée, notamment dans sa dimension « économique » à partir de 1929 (Dewey 1929a), ou dans sa dimension « astrophysique » en 1935 (Dewey 1935b). Puis, à partir de 1935, la révolution que subit la physique newtonienne par cette seconde loi de la thermodynamique semble claire pour John Dewey⁴¹⁴, et l'influence de cette révolution scientifique est évidemment une source

⁴¹³ Sur ce point, on ira voir l'analyse de Jérôme Lamy suivant, citations à l'appui, l'influence d'Heisenberg et son principe d'incertitude sur l'argumentation que John Dewey déploie dans la *Quête de certitude* (Lamy 2015).

⁴¹⁴ « Nous voyons ici la vision que Maxwell avait acquise dans le domaine électromagnétique, remodelant en fait sa manière de s'exprimer pour les systèmes mécaniques en général. Maxwell ouvrait de nouvelles perspectives en s'appuyant sur l'organisation de recherche la plus solide que le monde n'ait jamais connue depuis celle de la mécanique newtonienne. Bien que notre propre position soit une position dans laquelle le mieux que nous puissions espérer est de pouvoir introduire un petit degré d'ordre dans un chaos existant, nous pouvons

de réflexion pour ses propres recherches d'ordre politique, social ou éthique (Dewey 1935g; 1938e, 462).

De ces rapides recherches, on comprend que l'influence du problème de l'entropie sur le pragmatisme de John Dewey pourrait être reconstruite en de nombreux endroits de l'épistémologie environnementaliste. De plus, ces éléments nous indiquent, de manière générale, que son épistémologie environnementaliste ne promet pas à l'individu un état d'harmonie éternelle, délivré de toute difficulté ou instabilité. Son écologie n'est pas platonicienne ou newtonnienne, postulant un équilibre divin ontologique. Au contraire, l'environnement pour John Dewey est en constante évolution, au rythme de ses interactions et dont la précarité et la fragilité sont réelles. L'attitude pragmatiste est donc celle d'une constante inquiétude face à la précarité du monde (devenu éphémère et non plus éternel) où l'espoir de son amélioration est tempéré par l'attention que le pragmatiste porte aux expériences de dispersion et de désorganisation qu'il réalise constamment.

Particulièrement, sur le plan politique, dans *le Public et ses Problèmes*, la question du passage de la petite communauté à la grande société présente tous les aspects d'un problème entropique. Dispersion des volontés individuelles, désorganisation des institutions traditionnelles, voici quelques-uns des effets entropiques (c'est-à-dire anoniques et chaotiques) contre lesquels John Dewey veut lutter en travaillant les questions d'information, de communication, de délibération et enfin d'organisation dans cette nouvelle société moderne. En ce sens, John Dewey, et les intellectuels pragmatistes après lui, affrontent sur le terrain de la philosophie des institutions, en précurseurs mais dès le début de l'industrialisation de masse aux Etats-Unis, le problème des conséquences sociales et politiques de l'entropie. En effet, une institution peut être comprise comme un moyen pour lui de lutter contre l'entropie sociale car elle lutte contre la dispersion et la désorganisation des individus face à des problèmes difficiles. L'institution permet de rassembler et d'organiser les individus face à leurs problèmes, jusqu'à ce que ces derniers disparaissent. Ainsi, temporellement et localement, elles travaillent les interactions d'un milieu avec ses individus, pour contre-carrer l'entropie sociale. C'est donc par la philosophie politique et sociale, et plus précisément par la question des institutions, que l'influence des sciences physiques permet de lire le problème entropique du processus d'autonomisation sur une dimension sociale.

utiliser son travail, et les résultats qui en ont découlé, à notre appui, en croyant que, au fur et à mesure des progrès, le système complet de l'enquête humaine peut être étudié comme si substantiellement un. » (Dewey 1949d, 100).

A ce stade de l'argumentation, la dimension écologique des institutions, et des universités en particulier, devient une évidence. Une université écologique signifie ici une institution tentant de prendre en compte l'ensemble de ses interactions avec son environnement physique, social, culturel, etc. pour lutter contre la dispersion et la désorganisation des individus, des services et des départements qui la composent. Or, dans ce cadre de pensée précis qu'est l'épistémologie environnementaliste pragmatiste, lutter contre l'entropie sociale décrite ci-dessus ne peut se faire sans la considérer également sur le plan psychologique. Et c'est pourquoi les pragmatistes ont eu très rapidement l'intuition que cette lutte devait également se mener sur le plan éthique. C'est parce que cette lutte est à l'intersection du psychologique, du social et de l'institutionnel que l'éthique est un des moyens indispensables de ce combat démocratique⁴¹⁵.

Nous nous concentrerons donc ici sur la dimension éthique de cette proposition. Cependant, ne perdons pas de vue l'idée qu'il existe de nombreuses manières de lutter contre l'entropie psycho-sociale pour les universités. Par exemple, sur le terrain de l'urbanisme, lutter contre l'entropie peut signifier travailler à mieux connecter les campus aux villes (transports en commun) pour diminuer les efforts des universitaires à se rendre à leur lieu de travail. Un autre exemple encore, dans le domaine du social : lutter contre la dispersion des acteurs de l'université peut se réaliser concrètement dans l'installation de crèches sur les campus pour éviter que les parents s'épuisent à articuler leur vie professionnelle et familiale. Nous pourrions encore appeler de nombreux autres exemples allant de l'idée d'un salaire étudiant jusqu'à la lutte contre le gaspillage grâce au numérique en passant par l'alimentation des cantines universitaires. Nul doute que sur ce point, les projets d'universités pragmatistes rencontrent ceux des universités écologiques (Barnett 2013, 135–46).

Toutefois, pour revenir à l'éthique, posons-nous la question suivante : comment peut-on dire que les intellectuels pragmatistes ont, de manière rétrospective, construit et proposé des éthiques de lutte contre l'entropie psycho-sociale ? A cette question, il nous semble que l'on peut rappeler que pour les philosophes pragmatistes l'idée d'une autonomie d'un collectif (ou l'équilibre interne et harmonieux des parties d'un tout) ne

⁴¹⁵ « Elle [la démocratie] implique le développement d'agences locales de communication et de coopération, créant des liens loyaux et stables, afin de militer contre les forces centrifuges de la culture actuelle, tout en étant de nature à répondre avec souplesse aux demandes d'un public plus large, invisible et indéfini. » (Dewey 1939d, 177).

peut se réaliser sans qu'un soin particulier soit à l'œuvre entre les individus pour rendre souhaitable leur union et leur organisation. Ce soin du collectif peut prendre alors plusieurs noms : *le sentiment de communauté* chez John Dewey, la « *sympathetic understanding* » chez Jane Addams ou encore la *solidarité* chez Richard Rorty.

Pour ces trois auteurs, la sympathie est un outil éthique pour lutter contre une « tendance centrifuge » de « la nature humaine » qui le pousse à s'individualiser et à s'isoler (Dewey 1939d, 74–76). C'est pourquoi le *self-gouvernement* prôné par Jane Addams (1930) n'est pas une gouvernance égoïste de soi mais cherche au contraire à « connecter » tous les individus à leur environnement (Addams 1913, 42). Cette éthique sociale de l'autogouvernement (Bernier 2019; Zask 2019) est également liée à ce que Richard Rorty entend par « solidarité » lorsqu'il l'oppose au désir d'objectivité (entendu comme « forme déguisée de la peur que notre communauté vienne à mourir » (Rajchman, Lyotard, et West 1991, 78)) et qu'il fait du pragmatisme « une philosophie de la solidarité et non du désespoir » (Ibid. p.79). La solidarité devient ainsi le produit d'une éthique sociale visant à faire tenir ensemble et à rendre souhaitable aux yeux de tous une organisation collective.

Par conséquent, tous ces éléments de l'éthique pragmatiste peuvent être lus comme des intuitions d'une éthique de lutte contre l'entropie psycho-sociale. Pour ces intellectuels, l'université doit être une institution pro-active dans le partage et la diffusion de cette éthique. Cela se justifie par l'idée que lutter contre l'entropie psycho-sociale est une traduction de l'idéal démocratique pragmatiste. Une université ne peut être démocratique que si elle se dote d'outils éthiques permettant de lutter contre la dispersion et la désorganisation sociale et psychique de ses membres. C'est une autre manière de comprendre l'idée du « contrôle social » prôné par John Dewey (1935b). Et c'est pourquoi, nous nous risquons à ajouter une nouvelle ligne d'argumentation ici, en proposant l'idée que la dimension éthique du pragmatisme, étayée par sa psychologie sociale, permet de forger une *éthique de l'attention* (proche de l'éthique du *care*), comme réponse à l'entropie psycho-sociale. C'est-à-dire que la lutte actuelle des universités contre l'entropie (que causerait le processus d'autonomisation des universités) peut se mener, en partie au moins, par la valorisation d'une *éthique de l'attention* construite à partir de l'éthique du pragmatisme du siècle dernier.

C. Une éthique de l'attention : conséquences éthiques et pédagogiques à l'université

Avant de définir ce que peut être une éthique de l'attention, revenons brièvement sur cette notion d'attention. Tracer une généalogie de cette dernière nous fait remonter à l'émergence de la psychologie expérimentale, dans les années 1880, moment où, selon Jonathan Crary, ce terme vient structurer une conception radicalement nouvelle de la perception (Citton 2014a, 39–41). Les pragmatistes ne seront ainsi pas indifférents à cette notion. Pour Charles Sanders Peirce, l'attention deviendra « le pouvoir d'abstraction »⁴¹⁶ de notre conscience. Pour William James, c'est la relation de l'attention à l'expérience qui deviendra centrale au chapitre 11 des *Principes de psychologie* : « Notre expérience se définit par ce à quoi nous acceptons de prêter attention » (1905, 8:402). De plus, John Dewey, dès les débuts de sa carrière intellectuelle s'intéresse et définit l'attention dès la première partie de son ouvrage de psychologie : « l'attention est l'activité du moi qui relie tous les éléments qui lui sont présentés en un tout » (1887, 118). Enfin Matthew Lipman fait du déploiement d'une pensée riche et complexe le « fruit de la rencontre d'une pensée critique, créative et attentive »⁴¹⁷ (Sasseville 2012, 2; Lipman 2003, 197–204).

Aussi, de manière schématique, on peut synthétiser les positions de ces auteurs au sujet de l'attention en disant que celle-ci n'est pas la propriété d'un individu (comme sa capacité de concentration par exemple), mais une qualité de certaines interactions entre un sujet et son environnement (interactions pouvant être soit de l'ordre du réflexe mécanique, soit de l'activité déterminée et volontaire du sujet). Il n'existe donc pas une seule attention (quantitativement ou qualitativement déterminée) mais une pluralité des régimes d'attention dont la valorisation ou la dévalorisation dépend d'un processus social. Cette qualité d'interaction se réalise sur des objets d'attention historiquement construits, et c'est pourquoi en ce sens il existe un travail social de l'attention (qui ne se réduit pas à un contrôle disciplinaire foucaldien). Enfin, ce travail de l'attention implique à la fois des techniques endosomatiques (la méditation, l'éloquence, etc.) et à la fois des technologies exosomatiques de l'attention (signalétique urbaine, écriture, profiling numérique, etc.) permettant de développer une attention individuelle et collective.

⁴¹⁶ « La sensation et le pouvoir d'abstraction ou attention peuvent être considérés, dans un certain sens, comme les seuls constituants de toute pensée. [...] Grâce à la force de l'attention, l'accent est mis sur l'un des éléments objectifs de la conscience. » (Charles Sanders Peirce 1868, 295).

⁴¹⁷ C'est à M. Sasseville que nous devons la traduction de l'expression « caring thinking » de Matthew Lipman par « pensée attentive ».

A partir d'une pareille définition de l'attention, une éthique peut alors se développer car si l'attention est un tel processus de valorisation, alors réfléchir sur l'attention portée à quelque chose et chercher les conditions d'amélioration de cette dernière relève d'une démarche de valuation. C'est-à-dire que là où un individu se demande où et sur quoi il portera attention et ce qu'il choisira d'ignorer procède d'un raisonnement éthique car il unit instinctivement le fait d'être attentif (attention) à celui d'être attentionné (valorisation). A la suite des réflexions de Sandra Laugier sur ce sujet (Citton 2014a, 252–66), nous faisons l'hypothèse que faire attention à quelque chose ne se réduit pas à un acte de vigilance (mû par un instinct de sécurité) mais est également un acte de sollicitude (où l'on fait attention à l'intégrité de l'objet de notre attention). Nous ne sommes donc ici ni complètement dans le contrôle paternaliste d'autrui, ni dans un soin uniquement « bienveillant » ou charitable. Cette éthique *comme attention à ce qui compte* n'oublie aucun des deux membres de la relation, son plein déploiement relève donc d'un « carefulness » et son absence rejoint le « carelessness » observé par Jane Addams (1923, 199) en 1912.

Comprise en ce sens, une éthique de l'attention cherche une qualité de relation avec autrui qui nous semble propre à prendre en charge le problème de l'entropie psycho-sociale vu précédemment. En effet, une éthique luttant contre l'entropie serait une éthique où le sujet s'ouvre sur autrui mais sans se/le disperser et sans se/le désorganiser⁴¹⁸. Entre l'indifférence complète (aucune relation d'attention) et la violence radicale (dispersion et/ou désorganisation totale), une éthique de l'attention permet un partage des objets d'attention⁴¹⁹, partage sur lequel peuvent alors se construire les institutions. Dire ce qui nous paraît digne d'attention permet de confier au politique et à l'éducatif les sujets qui nous préoccupent sur lesquels il nous faut travailler. C'est pourquoi penser la formation collective de l'attention permet de limiter la dispersion et la désorganisation des attentions de chacun. En ce sens, une éthique de l'attention ne prône pas une seule forme (quantitative ou qualitative) d'attention mais tente d'aider à « mieux mesurer les enjeux relationnels de la façon dont nous aménageons nos environnements attentionnels » (Citton 2014a, 19), c'est-à-dire, à investir au quotidien une écologie de l'attention (Citton 2014b) améliorant mon attention envers autrui. Cet « aménagement » peut paraître être une tâche modeste, mais si on considère que notre attention est une « énergie psychique » aussi limitée que l'énergie physique et autant que cette

⁴¹⁸ Ici, on peut qualifier cette éthique d'humaniste si on considère qu'une relation humaine devient ce qui permet d'offrir à l'autre des moyens de lutter contre l'entropie qui le mine lui-même (Stiegler 2015, 140).

⁴¹⁹ Ce partage de l'attention ouvre aussi la question de la répartition égalitaire de l'attention au regard des dominations que subissent certaines minorités. En ce sens, la relation entre l'attention et la domination, esquissée précédemment (page 355 et 340-341 de la thèse) peut être une piste intéressante à développer.

dernière soumise au problème de l'entropie, alors cette reconstruction écologique de l'attention devient une mission cardinale de tout projet politico-éducatif.

Partant de cette définition, qui mériterait encore de nombreux développements, de l'éthique de l'attention, il nous faut comprendre maintenant comment une institution comme l'université peut prendre en charge cette éthique. Toutefois, là encore, nous avons conscience que l'éthique n'est pas le seul moyen pour diminuer l'entropie psycho-sociale. Particulièrement, l'idée d'éviter la dispersion et la désorganisation de l'attention peut nous mener à de nombreuses propositions de reconstruction de l'université⁴²⁰, sans que ces dernières relèvent particulièrement de la réflexion éthique.

A quoi ressemblerait une éthique de l'attention construite à partir de cette orientation pragmatiste, non-entropique et appliquée au sein de l'enseignement supérieur ?

Tout d'abord, il faut préciser que nous nous situons ici dans une réflexion portant sur une « déontologie professionnelle » dont cette éthique de l'attention serait un des éléments⁴²¹. Élément participant à la visée pratique de cette déontologie pour instaurer au sein d'une organisation (équipe pédagogique d'un département, laboratoire de recherche ou encore pour un cours avec des étudiants) un ensemble commun de règles et de critères éthiques partagés (Prairat 2014, 18–20). Ici « le désir qu'a une profession de s'autogouverner » (Ibid. p.19) en construisant cette déontologie manifeste déjà un mouvement de lutte contre l'entropie psycho-sociale. En effet, il s'agit ici de se rassembler et de s'organiser, dans le but de construire un environnement éthique⁴²² qui ne

⁴²⁰ En effet, faire de l'attention une ressource pour lutter contre l'entropie pourrait nous questionner, entre autres, sur l'organisation physique des lieux universitaires. Par exemple, la possibilité de se connecter à internet dans toutes les salles de cours d'une université est-elle une bonne chose pour l'attention des étudiants ? Cela ne contribue-t-il pas à la dispersion de leur attention ? De la même manière, sur le plan pédagogique, travailler les questions de l'attention pour les enseignants pourraient conduire à une réflexion sur l'équilibre entre le temps de présence de l'enseignant devant ses élèves par rapport au temps de travail demandé pour un cours (c'est-à-dire en comptant le temps de recherche, de réponse aux mails, etc.). Ne diminuerait-on pas la fatigue des enseignants (et donc ce qui augmenterait leur attention) si ce ratio était clarifié au sein d'une équipe pédagogique ? Enfin, dans le domaine de la recherche, là encore la surspécialisation disciplinaire questionne. N'est-ce pas une expression du problème entropique que de constater que la spécialisation universitaire forme notre attention à se concentrer sur des domaines de plus en plus réduits de la connaissance ? Le jeu de mot « to learn more and more about less and less » pourrait nous faire réfléchir sur la manière dont la recherche universitaire construit de manière entropique notre attention de chercheurs et de chercheuses. Bref, de nombreuses pistes de recherche peuvent être ouvertes à partir de cette configuration théorique de l'attention.

⁴²¹ Sur ce point, nous partageons la position de Luc Bégin à partir de laquelle il nous semble possible de « faire coexister l'éthique et la déontologie dans une infrastructure de régulation des comportements » (2011, 40).

⁴²² Par cette expression « environnement éthique », nous entendons l'ensemble des compétences éthiques communes à des individus partageant le même environnement professionnel de travail à un moment donné. En

pousse pas les uns ou les autres dans leurs retranchements (pédagogiques ou scientifiques) ou qui leur ordonnent de se conformer à un « moule » normatif inadéquat et contraignant sans raison (Ibid. 153-154). Plus précisément, la capacité d'une profession à se doter d'une déontologie s'oppose au processus d'autonomisation décrit plus haut car ce dernier individualise et isole chaque individu, en le sommant de faire preuve d'une éthique individuelle dont il serait le seul responsable. A l'inverse de cet isolement moral et de cette dispersion éthique (car chacun aura alors des principes moraux personnels indiscutables), la formulation d'une *déontologie professionnelle* nous apparaît ici comme le premier pas d'une éthique non-entropique.

De plus, formuler une éthique de l'attention à l'université nous permet de cerner ce qui semble, à tort peut-être, une évidence : se donner explicitement une exigence éthique d'attention à autrui est indispensable à toute éthique démocratique. En effet, si je veux considérer autrui comme un atout pour mener une vie bonne (une vie où les cinq éléments de la conviction démocratique se trouveraient engagés⁴²³), il faut d'abord que je lui accorde mon attention. Au sein d'une délibération, pour la préparation d'un cours, lors d'une discussion entre deux couloirs... à chacun de ces moments, être attentif et être attentionné envers autrui sont des prérequis indispensables à tout *ethos démocratique* (fut-il pragmatiste ou non). En ce sens, l'attention est à la fois le premier des biens communs⁴²⁴ que produit une communauté démocratique, et ce dont elle dépend le plus primitivement. Une éthique démocratique cherche donc à augmenter ce partage de l'attention des individus entre eux, car c'est à partir de ce partage qu'un « engagement mutuel »⁴²⁵ est possible.

En ce sens, si une éthique de l'attention peut être une éthique démocratique de lutte contre l'entropie, alors son travail au sein de l'éducation devient de plus en plus évident⁴²⁶. En effet, une éthique de l'attention répond aux vertus professionnelles⁴²⁷

ce sens, il existe certains environnements plus « solides » que d'autres, c'est-à-dire plus à même d'éviter les comportements à risque de la part des individus concernés (Boisvert et Bégin 2019).

⁴²³ Voir page 85 de la thèse.

⁴²⁴ Voir page 76 et 79 de la thèse.

⁴²⁵ « Si nous pensons à une société en termes moins atomistes, en supposant que la plupart des projets candidats sont des aspirations à une action commune, alors il devient clair que les citoyens ont besoin de savoir comment les autres sculptent leurs préférences naïves en réponse aux informations des experts : chacun d'entre nous définit ses aspirations tutorées à la lumière des aspirations tutorées des autres. C'est pourquoi une partie cruciale de la pensée démocratique consiste en un engagement mutuel, plutôt que la construction d'une collection d'individus impeccablement informés et isolés. » (Kitcher 2006, 1220)

⁴²⁶ En effet, selon Sandra Laugier « Loin de relever d'une mythique perception immédiate, l'attention consiste en un effort susceptible de faire l'objet d'une éducation » (Citton 2014b, 264).

⁴²⁷ Cette expression est employée ici en référence aux travaux de Eirick Prairat et nous permet de garder en tête que le travail éthique qui nous occupe ici n'est jamais solitaire et uniquement personnel. Au contraire, ces vertus

nécessaires aux enseignants-chercheurs (Prairat 2015, 47–51) : un sens de la justice (rendu possible par le fait d'être attentif à toutes les discriminations possibles), la sollicitude (être attentionné permet d'être sensible à la fragilité des élèves, et d'autrui en général), la vertu du tact (en tant que geste adéquat ou parole juste, c'est par un exercice soutenu de l'attention qu'est rendu possible tout sens de la mesure, de la nuance et de l'à-propos), et enfin la présence éthique (être capable d'être présent à soi et aux autres devient ici l'objectif même d'une éthique de l'attention)⁴²⁸. Une éthique de l'attention nous place ainsi dans une posture professionnelle où notre premier travail (scientifique et pédagogique) est d'assumer le fait d'être entièrement et complètement là. A un stade presque pré-éthique et pré-rationnel, toutes nos pensées et nos actes doivent prendre le temps de déployer sur le monde qui nous entoure un regard attentif et attentionné. En quelque sorte, il s'agit de faire attention à son attention, pour être ensuite plus attentif à ce que nous faisons ou nous disons, et pouvoir ensuite aider autrui à être plus attentif à ce qui lui importe (Nussbaum 2011; 2015).

L'éducateur, conscient de cette ressource rare qu'est l'attention (la sienne et celle de ses élèves) développe alors un art pédagogique de l'attention à soi et au collectif. Cet art se donne alors pour objectif d'éviter d'isoler l'élève dans son incompréhension ou incompetence et de lui permettre d'apprendre en tissant autour de lui un réseau d'attention, lui permettant d'accéder le plus aisément possible aux ressources nécessaires à son apprentissage⁴²⁹. Ce « réseau d'attention » ne se limite donc pas à un climat scolaire ou une atmosphère de classe, mais cherche véritablement à créer une communauté d'apprentissage et de recherche. Le savoir est alors mobilisé dans un outil à la fonction bien précise : « comme des sciences qui nous donnent une interprétation des autres personnes et qui élargissent et approfondissent ainsi notre sens de la communauté. » (Rorty 1993, 364)⁴³⁰. Il s'agit de transmettre à ces élèves la conviction que le cours ne

sont pensées au sein d'une profession, ce qui implique le travail collectif de l'organisation en question (Prairat 2013b) et l'importance de créer une communauté de chercheurs.

⁴²⁸ Cette présence éthique est décrite par Eirick Prairat comme un art d'être présent (impliqué), d'être au présent (disponible), et un art du présent (généreux de son temps) (Prairat 2017a, 92–93).

⁴²⁹ Le pédagogue, en attirant « l'attention sur ce qui mérite d'être appris » selon lui (Prairat 2017b, 65) est donc constamment dans ce partage, cette négociation, avec ses étudiants sur ce qui mérite une attention collective.

⁴³⁰ « Ce n'est pas parce que nous espérons obtenir des explications supérieures à celles qui nous ont été données par le témoignages des experts psychiatres que nous invitons le psychotique débile à s'adresser à la cour avant d'être jugé. Nous le faisons parce qu'il est, somme toute, l'un des nôtres. En faisant appel à ses propres explications dans ses propres mots, nous espérons réduire nos risques de mal agir. C'est ce que nous attendons des spécialistes en sciences sociales, c'est qu'ils agissent en interprètes pour ceux avec qui nous ne savons pas très bien comment il faut parler. » (Rorty 1993, 363)

serait pas le même sans eux et que l'attention et la présence de chacun participent à la construction du moment pédagogique commun.

Ainsi, en faisant sentir à ses élèves que chacun d'entre eux compte à ses yeux (Citton 2014b, 264–65) le professeur réalise cet effort de construire une communauté d'attention, qui peut être le premier pas d'une « communauté d'expérience » (Dewey 1927c, 368), puis d'une véritable « communauté de recherche universitaire » que John Dewey souhaite. Celles-ci, comprises comme « véritables centres d'attention, d'intérêt et de dévouement pour leurs membres constitutifs » (Dewey 1927c, 369) pourraient alors réaliser les propositions du *University Civic Responsibility movement* que Lee Benson, Ira Harkavy et John Puckett (2007, 114–20) imaginent pour le futur des universités.

Conclusion

Pour prolonger la réflexion, rappelons la volonté théorique qui anime l'argumentation de cette section. Après avoir défini dans le premier volet de ce travail cette conviction démocratique qu'est l'épistémologie environnementaliste pour le pragmatisme, nous avons, au sein du second volet, montré comment celle-ci pouvait donner lieu à des réalisations concrètes pour l'université, et ce fut le cas de la *Hull House* de Jane Addams qui fut étudié. Enfin, pour ce troisième volet, nous avons cherché à déployer de nouvelles pistes de réflexion pour les problèmes actuels de l'université à partir de cette épistémologie environnementaliste. Parmi ces problèmes, nous nous sommes concentrés sur celui du processus d'autonomisation des universités (repéré au chapitre 6) et parmi les pistes de réflexion, nous avons également privilégié celles relevant du domaine éthique.

A partir de ces choix de cadrage théorique, nous avons développé la notion d'entropie en dehors de son champ scientifique initial (la thermodynamique) pour la penser à la fois au sein des interactions psychologiques et sociales, et à la fois sur le terrain de l'éthique et des institutions. Cette notion d'entropie retravaillée de cette façon nous a permis de mieux comprendre les deux effets négatifs du processus d'autonomisation, c'est-à-dire une dispersion et une désorganisation toujours accrue des individus et de leur attention (à eux-mêmes et envers autrui) au sein du milieu universitaire. La promesse millénaire d'autonomie des universités s'était muée en une idéologie de l'individualisme où chaque personne s'épuise à être un individu isolé et vivant dans l'illusion d'être indépendant de tous les autres. Ainsi le degré accru d'entropie psycho-sociale de ce

processus au sein des universités est un problème auquel nous avons cherché à apporter des pistes de réponses. Si notre époque nous disperse et nous désorganise, nous et notre attention, alors il faut, entre autres, reconstruire une nouvelle éthique, une éthique de l'attention. Et c'est pourquoi ce travail se clôt sur cette idée, aussi normative qu'encore simplement esquissée, selon laquelle l'université devienne un lieu d'apprentissage et de transmission d'une éthique de l'attention. Un lieu où serait valorisée et promue la capacité d'être à la fois attentif et attentionné à soi, autrui, et à des objets communs de savoir ou des projets collectifs. C'est pourquoi cette idée nous semble être capitale pour une reconstruction du projet politico-éducatif démocratique d'une université pragmatiste.

Ce parcours, quelque peu sinueux, nous paraît cependant présenter trois avantages théoriques conséquents pour les recherches portant sur le projet pragmatiste d'université.

Le premier de ces avantages est celui d'apporter un nouveau concept, celui d'entropie, à l'étude du pragmatisme. Il permet, à notre sens, de rendre compte de la cohérence de ce mouvement philosophique qui se manifeste chez John Dewey. Que ses questionnements soient épistémologiques, politiques, éthiques ou éducatifs, on peut voir à l'œuvre cette même volonté théorique de résistance au mouvement centrifuge de l'entropie, dispersant et désorganisant les idées, les hommes ou les institutions là où l'on gagnerait à les accorder et à les faire coopérer. Cette piste théorique mériterait ainsi un travail conséquent de relecture des écrits pragmatistes pour être davantage étayée et justifiée, or ce travail reste pour l'heure un chantier relativement inédit où tout reste à faire.

Le second avantage de ce parcours, découlant du premier, est de se doter d'une lecture « écologique », là aussi relativement nouvelle au sujet des problèmes qu'affrontent l'université. Penser les institutions éducatives comme des moyens de lutter contre l'entropie psycho-sociale permet d'amener de nouvelles lignes d'argumentation au projet d'université pragmatiste. Sur le plan politique, les fonctions de recherche, d'enseignement et de formation de l'université s'orientent vers un but social clair : participer à la cohésion et à l'organisation de la société d'aujourd'hui et de demain. De cette orientation peuvent découler de nombreuses manières de repenser et de réaffirmer la place et la nécessité des universités pour les démocraties modernes. Sur le plan organisationnel, les « university services » ne sont plus pensés ici comme des atouts publicitaires d'une université, mais comme les moyens mêmes d'une véritable communauté universitaire. Ces services sont des outils collectifs permettant aux acteurs universitaires d'avoir un environnement propice à leur travail. Sur le plan disciplinaire, l'unité et l'organisation des

disciplines pour l'enseignement ou la recherche ne seraient plus pensées de manière *a priori* à l'environnement et aux problèmes rencontrés par les acteurs universitaires au sein de ce dernier. Tel un organisme cherchant à vivre et croître, l'université pourrait penser son activité à partir de ses interactions avec son milieu qui lui semblent le plus favorable.

Enfin, le troisième avantage de ce parcours s'associe au dernier « plan » sur lequel peut se déployer cette épistémologie environnementaliste non-entropique : l'éthique pédagogique. Doit-elle être contenue pour l'heure à une déontologie professionnelle ou peut-elle se déployer pour tout acte pédagogique ? Ce travail ne tranche pas sur cette question, mais il nous semble que concevoir l'attention comme une vertu pédagogique permet de repenser une éthique pleine de promesses pour les enseignants-chercheurs de l'université. Si être attentif et être attentionné n'est pas inné et se construit par un apprentissage déterminé par une situation sociale et historique, alors s'ouvre pour la pédagogie universitaire un champ entier de réflexion⁴³¹. « Comment une attention collective se constitue et résiste à la dispersion individuelle ? » ne serait alors pas seulement une question pédagogique mais aussi éthique. Ces réflexions croiseraient ainsi les vertus professionnelles du tact, de la présence et de la sollicitude avec la construction des dispositifs propres à l'éthique organisationnelle, pour construire une éthique à la fois individuelle et collective, professionnelle et organisationnelle.

Ainsi ces trois avantages sont le résultat prospectif (qu'il faudra donc soumettre à l'expérimentation pour être validés) de cette recherche sur cette conviction démocratique pragmatiste qu'est l'épistémologie environnementaliste et sur ses implications éthiques au sein du projet d'université pragmatiste. A partir de celles-ci, nous pouvons désormais nous intéresser à une autre de ces convictions démocratiques et qui va nous mener également à une autre implication éthique : l'idée d'une hospitalité universitaire.

⁴³¹ Ce champ de réflexion n'est par ailleurs pas éloigné de certaines questions politiques conséquentes. Il est en effet possible de voir dans le processus historique du capitalisme moderne un travail sur la notion d'attention qui devient de plus en plus restreinte à une dimension mentale et individuelle. Dans cette perspective, l'attention devient une « ressource » rare dont les publicitaires et autres professionnels des relations publiques tenteraient d'exploiter. Un travail politique démocratique aurait alors à cœur d'élargir cette notion, de la repenser corporellement et collectivement, et ce dans l'optique de la protéger et de la faire croître sans se limiter à la perspective capitaliste actuelle.

3.7.5. Du marché à l'université : la démocratie à l'épreuve de l'hospitalité

Introduction

Faire de la diversité la richesse de la réalité : la promotion du pluralisme est une des convictions démocratiques les plus conséquentes de l'œuvre de John Dewey. Peut-être est-ce même l'une des valeurs qui lui tient le plus à cœur. Car, en effet, celle-ci intervient dans de nombreux raisonnements et vient justifier de nombreux choix théoriques, politiques ou éducatifs. Qu'il s'agisse de sa réticence à la spécialisation⁴³², de sa défiance envers la bureaucratie, de son rejet du monisme ontologique, de ses doutes pour les réformes nationales « top-down » ou encore de son mépris pour le nationalisme ou le colonialisme assimilateur, partout il s'agit de la même protection et de la même promotion de la diversité qui sont évoquées pour s'opposer à ces idées. Ainsi, ses perspectives sur l'université n'échappent pas à ce prisme et, comme nous avons déjà vu⁴³³, par exemple, son opposition aux frais de scolarité élevés ou encore à un service militaire imposé aux étudiants pour cette même raison.

Cependant, les évolutions de l'université au cours du siècle dernier nous semblent s'opposer à cette promotion du pluralisme. Nous défendons l'idée selon laquelle le mouvement de consumérisation présenté au chapitre 6⁴³⁴ vient remettre en question cette conviction démocratique avec la conséquence suivante : l'université n'est plus un lieu accueillant envers la diversité des pratiques pédagogiques, des étudiants ou encore des savoirs (il nous faudra expliquer précisément les raisons de cette défiance moderne). De plus, ce danger que la modernité fait courir à la diversité nous enjoint à proposer l'idée suivante : pour réactualiser le projet démocratique, il est impératif de reconstruire une conception forte de l'hospitalité pour lui redonner une place centrale à l'université. Par conséquent, pour articuler la présentation de ce problème et la solution que nous proposons, il est possible de les formuler de la manière suivante : *en quoi le danger d'épuisement que le processus de consumérisation de l'université fait peser sur la diversité oblige le projet pragmatiste à reconstruire une éthique et une pédagogie de l'hospitalité ?*

⁴³² Voir page 220, 250, 258 et 309 de la thèse.

⁴³³ Voir page 125, 139, 267 et 402 de la thèse.

⁴³⁴ Voir page 320 de la thèse.

Nous verrons dans un premier temps quels sont les dangers ou limites que le processus de consumérisation fait porter sur la qualité des relations entre les acteurs universitaires. Plus précisément, le concept d'extractivisme⁴³⁵ nous permettra ici de formuler avec soin les dangers de ce processus. Ensuite, dans un second temps, nous déploierons l'idée d'une éthique de l'hospitalité en trois axes (hospitalité à soi, aux autres, et aux savoirs), tous dirigés vers la promotion de la diversité à l'université. Enfin, dans un dernier temps, c'est l'hospitalité comme moyen de lutter contre les dominations qui nous intéressera. La perpétuation de ces dernières étant l'un des dangers de l'extractivisme, nous chercherons, au-delà de l'éthique universitaire formulée auparavant, à opposer à ces dominations une pédagogie de l'hospitalité. Nous prendrons alors l'exemple des dominations liées au genre pour illustrer la manière dont cette pédagogie de l'hospitalité pourrait s'appliquer au sein de l'université.

De plus, pour éviter tout malentendu, précisons que nous ne sommes évidemment pas le premier à analyser et à critiquer le processus de consumérisation et l'attitude consumériste découlant d'une certaine « marchandisation » de la connaissance, et ce au sein même de l'éducation et de l'université (Blanchet 2019). Ni non plus le premier à noter l'importance du pluralisme comme valeur centrale du pragmatisme (Garreta 2007). Et encore moins à revendiquer une éthique de l'hospitalité pour les acteurs du milieu éducatif (Prairat 2015; Kolly 2018). Cependant, nous n'avons pas connaissance à ce jour de travail universitaire qui articule ensemble ces trois éléments, et ce dans l'objectif de construire un projet d'université.

De plus, il est vrai que notre travail s'oriente volontairement ici vers les propositions éthiques et pédagogiques, et ce au sein de l'enseignement supérieur. Mais cela ne doit pas nous faire perdre de vue que la défense et la promotion de la diversité sont aussi des combats politiques dépassant les questions relatives à l'université. L'immigration, le droit des minorités, la lutte contre le racisme, les discriminations ethniques et l'accueil des étrangers sont évidemment des questions urgentes que l'on ne peut pas ne pas traiter pour penser la société de demain. Cependant, pour ne pas nous écarter de notre sujet, nous limiterons le travail de cette dernière section de thèse à

⁴³⁵ Dans son acception générale, l'extractivisme est l'exploitation massive de ressources d'un milieu particulier qui ne permet pas (ou lentement et difficilement) le renouvellement des ressources en question. Sa limite est donc la surexploitation des ressources et l'épuisement du milieu lui-même.

l'exploration de certaines pistes relatives à l'idée d'une éthique et d'une pédagogie de l'hospitalité dans le cadre du projet d'université pragmatiste.

A. Le consumérisme universitaire : la diversité épistémique en péril

La croissance du champ universitaire au XX^{ème} siècle, avec la multiplication des universités, l'expansion de la population étudiante et la mise en place progressive de grands réseaux d'universités entre pays, est un processus sociologique qui fait partie de ce grand mouvement historique complexe que nous appelons désormais la globalisation (Gibson-Graham 1996, 121). Le point de départ de notre hypothèse consiste ici à soutenir que, lors de cette croissance, l'université au XX^{ème} siècle a peu à peu été influencée, et a fini par partiellement adopter la plupart des paradigmes libéraux propres à une logique de marché.

Nous ne sommes pas les premiers à étudier la relation qu'entretiennent les valeurs propres à l'université et celles qui émergent de cette logique économique libérale. Cette « market orientation » (Badley 2002, 447) influence la recherche, l'enseignement et la formation universitaire (Badley 2016b, 485) et de nombreux universitaires la critiquent (Shumar 1997, 24–40; Laval 2012). Aussi, en 2002, Paul Axelrod émet l'idée selon laquelle la logique économique libérale actuelle reconstruirait nos conceptions de ce qu'est le travail et l'identité de l'université. Il remarque la tendance des étudiants et des enseignants à se considérer de plus en plus comme des producteurs et des consommateurs de connaissances ou de compétences (Axelrod 2002, 86–87). Ainsi, concevoir l'université comme un lieu de production et de consommation n'est pas anodin pour les valeurs promues par cette institution. Nous ne pouvons étudier ici l'ensemble de ces impacts, cependant, nous pouvons observer ce qu'il en est pour la promotion du pluralisme, valeur chère au projet pragmatiste.

Toutefois, il nous semble que le processus du consumérisme, que permet la logique production/consommation ne peut se passer d'une conception pluraliste du monde. Ici, la réalité est un ensemble complexe réunissant une grande pluralité d'éléments. Cependant, si cette logique part bien du constat, quasiment ontologique, de la diversité du monde, elle ne la promeut pas. Entre la production de biens consommables et la consommation de ces biens produits, aucune de ces deux dynamiques ne valorise la diversité (des biens en question) au-delà de la réaction et des effets sur l'autre dynamique. On ne produira que les biens qui seront consommés et l'on ne consommera que les biens

qui auront été produits. La diversité des biens produits ainsi que la diversité des envies du consommateur ne se soutiennent que faiblement, car ces deux dynamiques s'auto-limitent⁴³⁶. L'offre et la demande semblent être incapables de s'assurer mutuellement de leur intérêt pour la diversité. Il s'agit donc d'un pluralisme faible où la diversité de l'un (l'offre) se trouvera limitée par la normativité de l'autre (la demande) et vice-versa. Ce pluralisme faible ouvre alors la porte à toutes les critiques anticapitalistes que l'on connaît au sujet de la globalisation : ce processus aurait tendance à uniformiser les biens rendus universellement commensurables, échangeables et sans autre valeur que celle de leur consommation (destruction) immédiate par des envies standardisées et appauvries.

Sans nous prononcer sur les limites du bien-fondé de ces critiques (dont nous avons le sentiment qu'elles sont parfois et paradoxalement peu « critiques » sur leurs propres argumentations), nous ne pouvons que constater que ce pluralisme « faible » porté par le processus de consumérisation, ne peut que s'opposer au pluralisme « fort » prôné par le pragmatisme. En effet, celui-ci part du constat d'une diversité de la réalité, mais cherche également à l'accroître (a) subjectivement, (b) moralement et (c) politiquement. Ainsi, (a) une attitude pragmatiste sera régulièrement en faveur de l'augmentation d'une pluralité des intérêts, des projets possibles de chacun⁴³⁷. Elle se prononcera également en faveur (b) d'une « pluralité intotalisable de conduites vertueuses » (Stenius 2009, 122), irréductible à une unité morale. Enfin (c), sur le plan politique, c'est la pluralité des avenir collectifs possibles qui sera valorisée par les individus adoptant cette attitude, plutôt qu'un seul idéal prédéfini⁴³⁸. Nous faisons donc l'hypothèse que le processus de consumérisation vient mettre en péril ce pluralisme « fort » prôné par le pragmatisme et que l'université est un lieu de ce danger. Nous soutenons que ce consumérisme où l'étudiant se dote d'une posture de consommateur et l'enseignant d'une posture de producteur nuit à la diversité épistémique de ce milieu écologique particulier qu'est l'université. Notre argument pour

⁴³⁶ A l'inverse, il est possible de penser la logique artistique comme une double dynamique entre un créateur et un spectateur, identique à celle du producteur/consommateur, mais à la différence que la diversité des œuvres créées n'est pas relative à une normativité de la réception. L'artiste ne limite pas sa créativité en fonction de la demande du spectateur, au contraire, c'est la distance entre les deux dynamiques qui justifie son caractère artistique à ses yeux. La logique artistique peut donc promouvoir un pluralisme plus fort que celui de la logique économique libérale, car la diversité de ses œuvres est davantage protégée que celles produites pour un marché.

⁴³⁷ « Selon les pragmatistes, nous devrions accueillir de plus en plus d'êtres humains dans notre communauté – que nous devrions prendre en compte des besoins, des intérêts, et des idées d'une variété sans cesse accrue d'êtres humains. » (Rorty 1995, 117–18).

⁴³⁸ « Aucune réalisation ne peut nous donner un gabarit auquel conformer notre avenir. Le futur s'élargira indéfiniment. Des expériences nouvelles en matière de vie sociale ou individuelle entreront en interaction et se renforceront mutuellement. » (Rorty 2001, 30).

soutenir cette hypothèse relève de l'analyse d'une logique sous-tendant ce processus de consumérisation : l'extractivisme.

Selon Christine Musselin, l'organisation de l'université était pensée durant les années 1960-1970 sur le modèle dit « de la poubelle », c'est-à-dire une sorte d'anarchie organisée (1997), sans véritable orientation hégémonique quant à ses finalités. Mais ce modèle a ensuite cédé le pas en 1980 au modèle de l'entreprise (Raucent, Verzat, et Villeneuve 2013, 514–15), modèle prônant une logique bien particulière : l'extractivisme. Aussi, si la critique de la marchandisation moderne du savoir et ses conséquences sur l'université est vaste et bien connue (Barrot 2011; Bourricaud 1971; Freitag 1995), il nous semble que notre critique du processus de consumérisation ne s'y réduit pas⁴³⁹, car la critique de la logique de l'extractivisme et ses implications pour la pédagogie universitaire reste encore à faire. Esquissons ici cette critique.

Le concept d'extractivisme cherche à cerner l'attitude d'une entité dont la survie dépend de sa capacité à extraire de son milieu écologique les biens nécessaires, mais dont l'excès de cette capacité a pour conséquence de détruire son milieu par épuisement de ce dernier. Cette attitude a déjà été identifiée au sein des dynamiques impérialistes, colonisatrices, celles des exploitations néo-libérales de matières premières, mais également au sein des dynamiques patriarcales étudiées par un courant de l'éco-féminisme (Allard, Assemat, et Dhaussy 2017, 10–12). Partout, nous observons la même attitude chez celui qui vient extraire, piller, exploiter, violer quelque chose : celui qui extrait se sent en droit de réaliser son action, ne se préoccupe pas ou peu des conséquences de son action sur son milieu, et ne cherche pas à s'y adapter, mais à le consommer.

De plus, si cette logique se réalise au sein du processus de consumérisation, alors l'université moderne n'échappera pas à cette dernière. Sur le terrain de la recherche, il est relativement aisé de concevoir le « terrain » des études ou le « champ » des disciplines comme des lieux où il importe aux chercheurs d'extraire ses analyses et ses idées, et ce avec une frénésie décuplée par la concurrence accrue des chercheurs entre eux. Au niveau de

⁴³⁹ En effet, le concept de marchandisation et celui d'extractivisme ne construisent pas le même schème de réification de l'objet produit/consommé. Celui de la marchandise l'oriente plutôt vers les domaines de la production et de l'échange, alors que celui de l'extractivisme l'éclaire davantage sur le terrain de l'exploitation et de la consommation. Ces deux approches ne s'opposent pas mais se complètent sans s'identifier complètement cependant, et il serait possible de voir ici un nouveau lieu de dialogue entre le marxisme et le pragmatisme où se tisserait une critique complexe du capitalisme.

l'enseignement, l'étudiant peut lui aussi concevoir son travail où il s'agit d'extraire de ses cours, des ouvrages de la bibliothèque ou de ses lectures les connaissances et les compétences nécessaires à ses projets. Une fois cette consommation récompensée par la notation de sa copie, il pourra ensuite investir une autre matière à travailler. Enfin, dans le domaine de la formation, les politiques universitaires peuvent voir dans les demandes d'orientation et de formation des étudiants cherchant à se professionnaliser des « niches », des « territoires » ou encore des « filons » à exploiter. Ici, ouvrir des formations selon l'offre et la demande peut parfois s'apparenter à des mouvements de colonisation ou de conquête.

Cependant, au-delà de la métaphore générale que cette logique extractiviste permet, l'intérêt de ce concept réside dans sa capacité heuristique à cerner trois limites que le processus de consumérisation porte à l'éducation universitaire (donc à l'ensemble de ses trois missions que sont l'enseignement, la formation et la recherche).

1/ *Limite dans la relation à son milieu.* L'extractivisme polarise l'intérêt du sujet pour ce qui l'entoure en une logique binaire. Les objets l'entourant sont soit des ressources (ce qui peut et est digne d'être extrait/consommé), soit des déchets (ce qui n'est pas ou plus digne d'être extrait/consommé). Sa connaissance de son milieu s'arrête à cette dimension pratique. Cette binarité nuit à la diversité des postures du sujet ; l'attention épistémique qu'il développera sera alors limitée à sa capacité de catégoriser ce qui peut lui servir et ce qu'il jugera inutile⁴⁴⁰. Cela rejoint ici les critiques classiques de l'utilité des savoirs anciens (histoire, archéologie, littérature, etc.) au sein des universités où ceux-ci sont vus comme des objets d'étude peu productifs et donc peu pertinents pour une exploitation intellectuelle.

2/ *Limite dans la relation à l'autre.* L'extractivisme, en plus de construire une binarité entre le producteur et le consommateur, se conçoit au sein d'un processus de croissance infinie. Même si les ressources d'un milieu sont finies, la pluralité des milieux (constat du pluralisme) est, en droit, infinie. Ainsi, celui qui extrait a toujours quelque chose à extraire et peut conserver sa posture indéfiniment. Comprise de cette manière, la relation extracteur/ressource (puis, au bout du compte, celle de producteur/consommateur) est statique et ne permet pas à celui qui extrait de se « déplacer » pour devenir une « ressource » à son tour. Cette rigidité de la relation

⁴⁴⁰ Pour cette limite, il serait possible de relire l'œuvre de Henry David Thoreau (2004) et Ralph Waldo Emerson (2016) pour rendre compte de ses intuitions sur les dangers que l'extractivisme fait peser sur la qualité de l'attention que les humains peuvent avoir de leurs environnements. De la même manière, la critique fine de John Dewey de l'utilitarisme en tant que doctrine et pratique économique rejoint ce propos.

empêche, au sein de l'éducation, de penser un apprentissage mutuel, car le sachant aura toujours un savoir à enseigner et l'ignorant aura toujours un savoir à acquérir. C'est donc la perspective sans fin de cette relation qui nuit à la diversité épistémique de l'enquête, car la relation d'égalité permettant l'apprentissage mutuel est sans cesse ajournée⁴⁴¹.

3/ *Limite dans la relation à soi.* Enfin, l'extractivisme, en étant à la fois dans une relation binaire et au développement infini, favorise à l'inverse une détérioration des potentialités du sujet. En effet, si le cycle de production est infini, alors rien n'oblige le temps de la consommation à durer. Aussi, si le temps de la consommation devient de plus en plus court, alors la production se mettra également à favoriser les cycles rapides de production, réduisant ainsi « la durée d'usage » (c'est-à-dire l'obsolescence) des objets produits. Or, pour rendre possible cette accélération de production/consommateur, il faut que les objets produits soient de plus en plus faciles à « assimiler » par le sujet. Evolution qui encourage la standardisation⁴⁴² de la production, mais également de la consommation, et en bout de course, celle du sujet lui-même. Par conséquent, le sujet appauvrit la diversité de ses potentialités (en tant que consommateur) pour rester compatible avec cette logique de l'extractivisme. Au sein de l'éducation, on comprendra bien comment l'attitude consumériste des étudiants ne développe pas chez eux une pluralité de postures d'apprentissage ou d'intérêts pour différentes études. Ne connaissant qu'une seule façon d'apprendre un contenu de connaissances ou de compétences commensurables, rien ne vient enrichir leur attitude épistémique et pédagogique d'apprentissage.

L'extractivisme permet donc de rendre compte de trois limites ou dangers du processus de consumérisation menaçant la relation du sujet à son milieu, aux autres et à soi. L'effet général de ces trois limites est alors double. D'une part, nous assistons à une sorte de « prolétarianisation » globale des relations humaines au sein du milieu universitaire. Et d'autre part, la triple limite de la relation établie par l'extractivisme rend quasiment systématique la présence d'une domination d'une entité sur l'autre (l'extractiviste sur l'extrait, le colonisateur sur le colonisé, l'exploiteur sur l'exploité, le violeur sur le violé, le sachant sur l'ignorant, etc.). C'est pourquoi, et bien que ce consumérisme doive

⁴⁴¹ Cette limite est peut-être plus facilement observable au sein du niveau primaire et secondaire de l'enseignement, car elle se redouble de la séparation entre les mineurs et les majeurs. Cependant, si on croise cette limite avec l'argumentation de Jacques Rancière dans son ouvrage *Le Maître Ignorant* (2004), il semble tout à fait possible de rendre compte de cette situation au sein des relations pédagogiques universitaires.

⁴⁴² Voir page 316 et 324 de la thèse.

également être combattu sur un plan économique et politique, nous nous proposons de réfléchir à présent sur les moyens éthiques et pédagogiques possibles de cette lutte. Le choix de ces deux types de moyens relève d'une exploration du concept d'hospitalité.

En effet, en tant qu'éthique, l'hospitalité nous semble être une valeur intéressante pour revaloriser une attention accrue à son milieu, aux autres, à soi et à la diversité des relations possibles entre ces entités. Il s'agira ainsi de chercher à développer l'éthique de l'attention et de s'en servir d'appui pour construire une éthique de l'hospitalité. Mais également en tant que principe pédagogique, l'hospitalité peut nous permettre de prendre en compte l'une des conséquences les plus nocives du consumérisme que révèle la logique de l'extractivisme : la relation de domination qui s'établit entre celui qui extrait et celui qui subit cette extraction. L'hospitalité, en accroissant la qualité de notre attention sur les effets pédagogiques de nos actes et par le soin qu'elle cherche à donner à la relation d'apprentissage, peut alors nous permettre de lutter contre ces dominations. C'est donc dans ce double objectif prospectif que nous travaillons à présent l'hospitalité universitaire, à la fois comme vertu éthique et pédagogique⁴⁴³.

B. L'hospitalité : proposition pour une éthique universitaire

Avant de définir au plus près ce qu'est l'éthique de l'hospitalité, prenons le temps de la distinguer d'une éthique de l'appartenance, de la tolérance ou encore de la bienveillance. Ces trois notions, proches de celle de l'hospitalité, peuvent porter à confusion si nous ne les distinguons pas entre elles, notamment dans leur rapport à la promotion de la diversité. Une fois cette tâche menée à bien, nous verrons comment il est possible d'être hospitalier envers un savoir étranger à soi, puis envers soi-même et enfin envers autrui.

Tout d'abord, il convient de distinguer l'éthique de l'hospitalité de l'appartenance (Stavo-Debaugé 2017, 100–103). Être hospitalier ne signifie pas vouloir transformer

⁴⁴³ Nous entendons ici le terme de vertu dans un sens particulier, éloigné d'Aristote (Prairat 2013a). Il s'agit de concevoir les vertus comme un des ensembles complexes de convictions (constituées à la fois de sentiments et d'habitudes) qui constituent l'ethos moral individuel d'une personne et que l'on peut modifier et reconstruire par un travail éthique, travail restreint ici à la sphère professionnelle et institutionnelle des universitaires. De plus, ce travail d'élucidation des vertus et des vices épistémiques n'est pas très éloigné de celui de l'éthique intellectuelle de Roger Pouivet (2020). Nous partageons avec ce dernier l'idée que l'éducation scolaire devrait permettre l'acquisition de vertus épistémiques comme le courage, la circonspection ou encore l'humilité (Pouivet 2008, 128–33). Cependant, ce rapprochement entre la position pragmatiste et le travail de ce chercheur mériterait un travail d'analyse comparative conséquent et que nous ne pouvons déployer ici.

l'autre, même progressivement pour l'assimiler, l'intégrer ou l'inclure au sein de ma communauté. En effet, pour une éthique de l'appartenance, la nouveauté est bien souvent problématique (et non une richesse). Celle-ci est « source d'un inconfort épistémique » et « vecteur de troubles cognitifs qui déstabilisent » (Stavo-Debaugé 2017, 119). En raison de cette négativité de la nouveauté, une éthique de l'appartenance sera fréquemment tentée de dépasser le temps de l'accueil et de l'hospitalité, parfois trop rapidement (Dewey 1927c, 307), pour réduire l'asymétrie de départ entre l'étranger et l'hôte en lui donnant un statut égal : celui d'un membre de la communauté (Dewey 1916b, 40). Pour ce faire, l'éthique de l'appartenance nécessite une transformation de l'étranger (pour le rendre semblable à ce qui est connu par la communauté) volontaire et remise en cause au premier soupçon de déloyauté (Stavo-Debaugé 2014; 2017, 103). En un mot, l'éthique de l'hospitalité n'est pas celle de l'appartenance, car cette dernière repousse la symétrie de la relation entre l'étranger et son hôte au moment d'une identité de l'étranger à son hôte, alors que l'hospitalité présume cette symétrie au moment même de l'accueil et ne la fait dépendre d'aucune transformation. En ce sens, une éthique de l'hospitalité à l'université n'a besoin d'aucun uniforme, d'aucune revendication ethnique ou nationaliste⁴⁴⁴, ni même d'une valorisation d'appartenance de classe sociale. Elle prônera une symétrie des relations envers tous, sans chercher à transformer l'identité des étudiants, mais au contraire en respectant leurs différences.

De la même manière, l'éthique de l'hospitalité ne se confond pas avec une éthique de la tolérance. En effet, si l'éthique de la tolérance fait elle aussi le constat de la pluralité des êtres, elle fait de cette pluralité un obstacle infranchissable à l'action commune. La différence devient ici une source de tension qu'il convient d'écarter pour empêcher les conflits ou les incivilités (Stavo-Debaugé 2014; 2012). Comprise ainsi l'éthique de la tolérance se fonde sur une compréhension hégélienne de la diversité (Hegel 1812, 376–80), c'est-à-dire une indifférence à la différence. Or, cela ne peut convenir à l'hospitalité qui cherche justement à dépasser cette différence radicale de l'étranger pour la comprendre et apprendre d'elle. L'idée de communauté au sein de la philosophie pragmatiste est liée à l'idée qu'un public se dotant d'outils pour communiquer peut faire émerger de sa communication des biens communs (Zask 2008). Au cours de ce processus la diversité des membres du public est un atout pour améliorer les résultats de l'enquête. L'hospitalité est

⁴⁴⁴ Nous avons déjà relevé les nombreuses craintes de John Dewey envers ces logiques d'assimilation violentes par leurs moyens éducatifs, voir page 81, 124, 247 et 271 de la thèse.

ainsi moins « prudente » que la tolérance⁴⁴⁵, car elle croit au gain réciproque d'un apprentissage mutuel des différences (Point 2019b). C'est pourquoi une éthique de l'hospitalité à l'université postule que les étudiants ont autant de choses à apprendre aux enseignants que l'inverse. Il ne suffit pas de les tolérer mais de les accueillir, tous différents et nouveaux qu'ils sont, pour créer avec eux un monde commun⁴⁴⁶.

Enfin, pour distinguer l'éthique de l'hospitalité de celle de la bienveillance, il faut commencer par avouer que nous ne distinguons pas ici la bienveillance de la sollicitude (Roelens 2019, 26; Prairat 2013a, 183). En effet, la bienveillance peut s'entendre comme une responsabilité de soin avec l'autre, responsabilité qui nous oblige moralement à veiller sur lui et ses besoins. La bienveillance postule donc dans la relation à l'autre une vulnérabilité, une carence d'autonomie (Roelens 2019, 24) qui justifie l'action d'aide, de don ou de transmission d'un héritage (suivant les formes et les lieux où cette relation de bienveillance s'établit). Sans discuter les problèmes que pose cette notion par ailleurs (Michaud 2013), nous lui reconnaissons une place essentielle au sein de l'école (Derycke et Foray 2018). Cependant, à l'université, n'ayant plus affaire à des enfants, la responsabilité de l'enseignant nous semble autre que celle du professeur du secondaire ou du primaire. A l'université, l'autre n'est plus une personne mineure et le soin que l'on peut lui porter ne suppose pas forcément une vulnérabilité plus grande que la nôtre. L'éthique de l'hospitalité ne présuppose pas ce déséquilibre de la vulnérabilité ou de l'autonomie (ou en tout cas la connaissance qu'en ont les acteurs de la relation) au sein de la relation éducative. Entre l'étudiant qui entre en cours et l'enseignant qui l'accueille, il nous semble que c'est sur une relation d'égalité (ou en tout cas de symétrie) que l'éthique de l'hospitalité va établir une relation saine, car les deux individus vont pouvoir combler leurs besoins mutuels⁴⁴⁷ (apprendre et enseigner).

⁴⁴⁵ On notera cependant qu'à de nombreux endroits de son œuvre John Dewey semble se moquer discrètement de l'apologie de la tolérance qu'ont tendance à faire les religieux pour cacher soit leur propre compromission (1922a, 6), soit leur propre intolérance (1924a, 7).

⁴⁴⁶ Ici, il serait possible de s'interroger sur la figure de l'étudiant selon la terminaison arendtienne. Ni tout à fait étranger, ni encore tout à fait un enfant, il est pourtant irrémédiablement nouveau à l'université, aux savoirs et aux méthodes de travail qu'il y découvre.

⁴⁴⁷ De plus, on peut distinguer la bienveillance de l'hospitalité à partir des distinctions habituelles entre les relations de don et d'échange. La bienveillance est l'attitude d'un supérieur capable de donner de son temps ou de son énergie à un inférieur, et ce sans rien attendre en retour explicitement. Alors que l'hospitalité est l'attitude d'un égal accueillant chez lui un étranger (mais dont on présuppose l'égalité), et ce en demandant implicitement, mais en reconnaissant explicitement, une réciprocité dans le respect de sa vulnérabilité. Dans un cas, celui de la bienveillance, l'attendu implicite de la relation est une transformation du mineur par le majeur, alors que dans l'autre cas, celui de l'hospitalité, cet attendu de la relation d'aide et de soin d'un égal est une co-transformation. Particulièrement lorsque cette relation dépasse le temps de l'accueil pour se prolonger dans le séjour, cette responsabilité mutuelle dans le soin de la relation devient de plus en plus explicite.

Maintenant que nous avons distingué l'hospitalité de l'appartenance, de la tolérance et de la bienveillance, prenons le temps d'expliciter les services que peut nous rendre une éthique de l'hospitalité. L'idée que nous nous faisons de cette dernière, lorsque nous la pensons au sein de l'espace universitaire, relève d'une organisation où sont valorisées certaines vertus et dénoncés certains vices. Cependant, il convient de rappeler que c'est parce qu'une éthique de l'attention est possible à l'université que l'on peut imaginer une éthique de la présence (Prairat 2013a), et ensuite seulement une éthique de l'hospitalité. Comprise ainsi, l'hospitalité érigée en éthique est une éthique en lutte contre ces trois vices épistémiques : l'arrogance, la paresse et l'étroitesse d'esprit, et ce en promouvant trois autres vertus correspondantes : l'humilité, la curiosité et l'ouverture d'esprit. Nous qualifions ces vertus et ces vices de « épistémique », car l'attention est portée ici sur les conséquences de ces vertus/vices sur le statut de sujet connaissant de celui qui les possède, c'est-à-dire sur son autorité cognitive (Fricker 2007).

C'est pour cette raison que l'éthique de l'hospitalité a en réalité pour but de lutter contre une culture universitaire produisant inconsciemment une hostilité épistémique envers un savoir étranger à soi. Cette hostilité se manifeste quand l'étudiant est devenu trop arrogant, paresseux ou buté pour accueillir les points de vue de son enseignant (et vice-versa évidemment). C'est ce que José Medina identifie par 1/ la « *epistemic arrogance* » qui inhibe « la capacité à s'autocorriger et à être ouvert aux corrections des autres » (Medina 2012, 31), c'est-à-dire *l'humilité* nécessaire à tout dialogue véritable. 2/ la « *epistemic laziness* » qui fuit toute « résistance épistémique qui est produite par la friction entre différents points de vue » (Medina 2012, 17). Cette paresse intellectuelle nuit ainsi à la vertu de la *curiosité*, dont John Dewey fait par ailleurs l'éloge (1934, 180). 3/ la « *close-mindedness* » qui refuse d'exploiter « les avantages du conflit productif », conflit qui nous oblige à « reconnaître et valoriser la connaissance située et hétérogène de divers agents » (Medina 2012, 6). Ce faisant, cette étroitesse d'esprit empêche la formation d'une *ouverture d'esprit* (Dewey 1933a, 136) capable de faire un bon usage de ce conflit⁴⁴⁸. Par conséquent, l'hospitalité, à l'inverse de l'hostilité, cherche à accueillir

⁴⁴⁸ « Au vu de la variété de formes qu'occupe l'ouverture d'esprit, et puisqu'elle n'est pas seulement un trait intellectuel, il convient mieux de décrire cette vertu en termes d'une attitude générale, attitude que décrit Dewey comme une *hospitalité vers le nouveau*. Être ouvert, c'est être libre de la rigidité et la fixité, mais c'est aussi quelque chose de plus actif et de plus positif que ces mots impliquent. Il diffère énormément d'une absence de conviction. Il s'agit d'une réceptivité et d'une plasticité basées dans une accessibilité active, dans la curiosité alerte et spontanée qui s'étend vers le nouveau. » (F. Pappas 2008, 188).

le point de vue d'autrui en étant humble, curieux et ouvert d'esprit. Fonder une éthique de ces vertus épistémiques fait alors de l'hospitalité une éthique pragmatiste particulièrement exigeante, mais indispensable à la qualité scientifique et démocratique de l'université (Stitzlein 2014).

Comprise ainsi, cette éthique de l'hospitalité propose aux enseignants d'installer « dans leur pratique de classe un intermonde de traduction, un espace mutuel de dialogue où chacun tente de devenir un peu plus compréhensible à l'autre. » (Moreau 2007, 70). Et cette tâche ne peut se déclarer réussie que si l'étudiant, au terme de sa formation, possède et connaît la valeur des vertus de l'humilité, de la curiosité et de l'ouverture d'esprit. Cette éthique oriente donc le travail pédagogique d'une manière particulière, nous y reviendrons. Mais pour l'instant, on peut remarquer que la responsabilité éthique de l'enseignant à l'université opère au sein du difficile paradoxe de la vulnérabilité et de la fragilité. Le processus éthique proposé ici consiste à transformer des *fragilités* (arrogance, paresse et étroitesse d'esprit) en des *vulnérabilités* (humilité, curiosité et ouverture d'esprit). Ce qui distingue les deux, c'est la capacité des vertus de vulnérabilités à accepter les limites et les faiblesses de leurs idées, là où les vices rendront ces dernières fragiles, car incapables de toute remise en question. Ainsi, l'éthique pragmatiste de l'hospitalité que nous prônons ici ne promet de rendre meilleurs les acteurs universitaires qu'à condition que ces derniers soient capables de s'avouer leurs faiblesses et limites. C'est à cette condition d'accepter cette éthique de « l'épistémologie des dominés » (Frega 2013, 981) qu'une éthique universitaire peut véritablement être hospitalière, car attentive et attentionnée envers les plus vulnérables.

Cette éthique de l'hospitalité, bien que difficile et exigeante, poursuit un objectif clair : partager la conception positive du pluralisme (comprise dans sa perspective pragmatiste). Cette éthique, en promouvant les *vertus de l'humilité, de la curiosité et de l'ouverture d'esprit*, lutte contre l'hostilité que les individus peuvent développer contre les savoirs. Cependant, cette éthique de l'hospitalité, par ces trois vertus épistémiques, si elle rend possible et souhaitable une diversité des savoirs (c'est-à-dire qu'elles développent une capacité chez l'individu à appréhender plusieurs points de vue, plusieurs perspectives sur un objet particulier), ne se limite pas à la promotion de ce rapport hospitalier aux savoirs. En effet, cette éthique de l'hospitalité, nous l'avons déjà dit, peut

se penser sur le plan épistémique du rapport aux savoirs qu'elle permet, mais également dans le rapport à soi et aux autres.

Comment nommer cette capacité à être hospitalier envers soi-même ? A ne pas se sentir soi-même étranger et indésirable au gré d'une pluralité de situations quotidiennes ? Sur ce point, il nous semble que le terme le plus adéquat pour parler de cette hospitalité à soi, et du travail personnel qu'elle nécessite, est celui de la *légitimité*. Se sentir légitime à être là, dans la plus grande diversité possible de situation, malgré ses vulnérabilités, n'est pas qu'un travail psychologique mais également une démarche éthique. Le complexe psychologique de l'imposteur qui entraîne un fort sentiment d'inauthenticité et une importante autodépréciation (Chassange et Callahan 2017) montre à quel point la capacité à accepter la pluralité des facettes qu'un individu peut présenter est aussi difficile à cultiver qu'indispensable au bien-être de chacun. L'imposteur est celui qui n'accepte pas ses vulnérabilités, qui se transforment alors en fragilités qu'il cherchera à cacher plutôt qu'à accueillir en lui. Ainsi, une éthique de l'hospitalité à soi, luttant contre le sentiment d'imposture, aura à cœur de créer à l'université un « climat » hospitalier où, par exemple, chaque étudiant se sente légitime à être en cours, à poser des questions, à rendre des travaux, etc. (Studdard 2002; Brems et al. 1994).

Enfin, la capacité à être hospitalier envers autrui est peut-être plus facile à penser. Notamment, grâce au concept de *perplexité* développé par Jane Addams⁴⁴⁹. Celui-ci permet bien de saisir l'attitude demandée par une hospitalité envers un autre, étranger ou inconnu, dont l'altérité ne doit pas être niée ou contournée trop rapidement par une supposée ressemblance avec quelque chose de connu. Ici, le pragmatisme de Jane Addams nous fait cadeau de ce temps de la perplexité pour accepter cette altérité. Elle ouvre une dimension éthique qui dépasse le temps de l'accueil pour nourrir celui du séjour. L'hospitalité envers autrui, en tant que travail éthique, nous demande de renouveler ce temps de la perplexité à chaque rencontre. Si on prend l'exemple des étudiants Erasmus en France, cette éthique de l'hospitalité envers autrui inciterait les enseignants à ne pas préjuger des connaissances du système universitaire de la part de ses étudiants, mais, à l'inverse, d'être attentif, de rester perplexe, face à leurs méthodes de travail, leurs références culturelles, leurs exigences, etc.

⁴⁴⁹ Voir page 230-232 de la thèse.

Pour conclure cette section sur l'éthique, nous pouvons donc rappeler que l'hospitalité est une notion complexe (bien différente de l'appartenance, de la tolérance ou de la bienveillance) qui, dans sa quête de la diversité, peut se diriger vers trois directions différentes : envers soi (faire en sorte que l'on se rende capable de se sentir légitime dans le plus grand nombre possible de situations), envers autrui (être en mesure de se donner un temps de perplexité pour appréhender pleinement les différences d'autrui) et envers les savoirs (développer les vertus de l'humilité, de la curiosité et de l'ouverture d'esprit vis-à-vis d'un savoir qui nous est étranger). Par ces trois directions, l'éthique de l'hospitalité lutte contre une triple hostilité : envers soi (se sentir imposteur ou légitime dans un seul domaine très spécialisé), envers autrui (réduire ou invisibiliser la richesse de l'altérité d'autrui sous l'unité de ce qui est déjà connu) et envers les savoirs nouveaux (au moyen de trois vices épistémiques que sont l'arrogance, la paresse et l'étroitesse d'esprit). Cette extension de la notion d'hospitalité en tant qu'éthique nous semble ainsi rendre compte à la fois de la notion de « hospitality of mind » de John Dewey (1924b, 201) dans toute son ampleur, mais également de son importance pour l'université. A présent, pour poursuivre cette inscription au sein de l'université, il nous faut voir comment cette hospitalité, en plus de former une éthique, implique une certaine pédagogie universitaire.

C. L'hospitalité comme pédagogie de lutte contre les dominations

Le geste de l'hospitalité est-il le premier acte, la première preuve qu'une lutte contre les dominations est possible ? En deçà de toute politique, une éthique œuvrant au quotidien au sein des relations humaines dans ce sens peut, à notre avis, faire beaucoup. Et c'est pour prolonger ce geste éthique au sein de l'université et de son quotidien que nous souhaitons interroger ici la pédagogie universitaire à l'aune de ce concept. Comment une pédagogie universitaire de l'hospitalité peut-elle lutter contre les dominations qui gangrènent les universités modernes ? Pour répondre à cette question, intéressons-nous aux dominations liées au genre et voyons comment une pédagogie hospitalière à tous, quel que soit le genre (donc en lutte contre la domination sexiste) est possible à l'université.

L'hypothèse que nous voulons explorer ici est simple : le pragmatisme peut former une base théorique intéressante pour les pédagogies en lutte contre les dominations, si et seulement si, il apporte à ces dernières des outils conceptuels pour

mieux prendre en charge et penser le « consciousness-raising »⁴⁵⁰ : passage nécessaire du « gender-blindness » au « gender-consciousness » que les étudiants comme les enseignants doivent opérer pour prendre conscience des dominations liées au genre. Il s'agit de rendre possible à l'université une hospitalité pédagogique lucide sur ces dernières. Ces deux concepts (« gender-blindness » et « gender-consciousness »), inspirés de la théorie critique, peuvent se définir comme étant l'état cognitif d'un individu qui, pour le premier concept, ignore ces biais sexistes et est aveugle à leurs effets néfastes sur autrui. Et, pour le second, l'état cognitif de celui qui a conscience de son genre, des biais que celui-ci entraîne et, *in fine*, des effets de ces derniers au quotidien, dans les interactions sociales, et notamment des risques de perpétuation des dominations des hommes sur les femmes⁴⁵¹. Au regard de la pédagogie, la *possibilité*, la *nécessité* et la *difficulté* d'un tel passage, pour les femmes et les hommes, sont des questions centrales.

En effet, comment rendre responsable un individu de ses biais de genre si ce même individu ignore leurs existences et leurs conséquences sur autrui, si on ne peut rendre responsable quelqu'un de ce qu'il ignore ? Aussi il importe pour les pédagogues pragmatistes d'opérer ce passage de la façon la plus efficace possible, c'est-à-dire pour le plus grand nombre d'élèves et le plus aisément possible pour l'enseignant. Or, plus l'épistémologie féministe se déploie et révèle les « privilèges » (McIntosh 1989) des hommes, et plus opérer ce passage semble pour eux difficile, c'est-à-dire qu'elle les rend hostiles à ce dernier. En effet, pour ces derniers, ne pas reconnaître leurs privilèges devient alors une incapacité à changer leur point de vue sans paniquer et est ainsi le signe d'une fragilité masculine (DiAngelo 2018). Eviter cet échec à réaliser cette délicate opération de « conscientisation » semble donc être un enjeu de taille pour une pédagogie de l'hospitalité. De plus, la difficulté à opérer et transmettre cette « conscientisation du genre » de manière hospitalière repose sur deux obstacles pédagogiques. Etudions-les un à un.

Le premier obstacle est la tendance, relativement courante en pédagogie critique, à se concentrer davantage sur la remise en question critique des théories éducatives que sur l'élaboration de nouveaux outils pratiques. Ce déséquilibre entre le moment du « problem-posing » et celui du « problem-solving » ralentit alors le processus

⁴⁵⁰ Ce concept que l'on peut traduire (assez maladroitement) par « éveil des consciences », ou « conscientisation genrée », est développé, en partie par les travaux de Vanina Mozziconacci (2017b), mais provient à l'origine des théories critiques féministes (Weiler 1991).

⁴⁵¹ On peut également comprendre ce passage en le comparant avec le processus que les pédagogues anti-racistes tentent d'effectuer pour mener leurs élèves du « color-blindness » au « color-consciousness » (Cervulle 2012).

d'émancipation recherché (Pereira 2017, 78)⁴⁵². Le danger d'une telle construction théorique est alors évident pour les pédagogies universitaires : l'abstraction de la réalité visée étant proportionnelle à la généralité de son interprétation théorique, le premier risque est de faire du second moment de la critique, celui de la résolution du problème, une réflexion qui sera sans cesse ajournée, reportée, et éloignée par la *radicalité et l'étendue* du problème construit. Dans ce cas, les pédagogues se retrouvent face à des problèmes qu'ils ne peuvent plus résoudre par eux-mêmes et leurs pratiques quotidiennes. Par exemple, si travailler avec ses étudiants le caractère malsain des biais sexistes nécessite de comprendre théoriquement ce qu'est le patriarcat dans l'ensemble de sa réalité historique, économique, et politique, tout en étant attentif à ses intrications avec les discriminations sociales, raciales ou culturelles. C'est pourquoi il y a fort à parier que l'enseignant renoncera alors à l'expliquer à ses étudiants et cède au sentiment de fatalité en pensant que sa pratique est insuffisante face à un problème si complexe⁴⁵³.

Le deuxième obstacle auquel se heurtent les pédagogies universitaires face aux problèmes de la domination de genre réside dans l'adoption d'une conception « épistémopolitique » de la relation savoir/pouvoir comprise comme un rapport de force (au sens des théories de la domination foucaaldiennes (Magar-Braeuner 2018, 162)) plutôt que comme un partage des perspectives (au sens de la *standpoint theory* féministe (Harding 2003; Haraway 1988)). Par conséquent, la prise de conscience genrée devient alors le lieu hostile d'un affrontement antagoniste entre dominés et dominants (Hill Collins 2003, 114–15; Lamoureux 2010). Le conflit devient un refus de penser la perspective d'autrui s'il n'est pas reconnu comme dominé, et permet ainsi de délégitimer le savoir situé d'autrui pour promouvoir le sien, c'est-à-dire celui des dominés. Or, penser que la dépossession sociale produit un privilège épistémique pour les personnes subissant une domination (Hartsock C. M. 2003, 245) est un postulat qui conduit à deux dérives possibles selon Sandra Harding. Soit, cela mène à une essentialisation de la perspective des dominés où cette dernière devient la seule perspective valable. Soit, le privilège épistémique des dominés conduit à

⁴⁵² En effet, dans la tradition des approches critiques, matérialistes et marxistes, desquelles hérite l'École de Francfort, en plus de sa déclinaison au sein du féminisme (Crenshaw 2005; J. R. Martin 1985; Kincheloe 2008), une grande rigueur est portée sur la construction du problème sur lequel va porter la critique. Il convient d'en saisir toute la portée en maximisant *l'étendue* de ses champs d'application, ainsi que la *radicalité* de sa présence au sein d'une situation. Il s'ensuit une sorte d'escalade à la *radicalité* et à *l'étendue* au sein des approches théoriques critiques qui tentent chacune d'appuyer leur crédibilité en compétitionnant la portée de leur critique.

⁴⁵³ Sur ce point, et pour lutter contre ce sentiment d'impuissance, il convient d'adopter une posture épistémologique et pédagogique résolument combative pour refuser, re-questionner, re-définir et ré-affirmer des savoirs nouveaux opposés aux « savoirs toxiques » (Thésée et Carr 2008, 17).

une subjectivation de la domination où l'individu, dans son for intérieur, devient la seule source de la perpétuation de la domination ou de l'émancipation. Dans les deux cas, cela mène à une impasse pédagogique où l'étudiant se retrouve, soit sommé de choisir son camp pour une lutte qu'il n'a aucunement voulue (Magar-Braeuner 2018, 173), soit d'office désigné et réifié (Mozziconacci 2017a, 358–59) comme un individu faisant irrémédiablement partie du problème (en étant du côté des dominants)⁴⁵⁴.

Par conséquent, ces deux obstacles rendent indispensable à l'université le travail d'une pédagogie de l'hospitalité. Celle-ci cherche ainsi à affronter le problème complexe de la gestion des affects de tous lors du processus pédagogique. En effet, ce que ces deux obstacles montrent d'abord, c'est que la conscientisation genrée réalisée sans tact dans une situation universitaire provoquera alors chez les étudiants « non privilégiés » d'une part de la colère, du ressentiment ou de la honte, et d'autre part, chez les étudiants « privilégiés » de la honte, de la culpabilité ou de l'incrédulité. Ces affects négatifs, qu'ils se redoublent ou non à l'extérieur de l'espace universitaire, sont des freins conséquents au travail pédagogique (Debarbieux 1999) car, dans les deux cas, le mal-être causé ne permet guère un épanouissement des étudiants⁴⁵⁵. De plus, il est facile de comprendre que face à la présentation d'un problème provoquant tant d'affects négatifs lors de sa construction, sa résolution risque d'être freinée par un réflexe psychologique d'évitement du problème. La mauvaise foi, le déni, la minimisation des conséquences seront alors le lot des réactions auxquelles se confrontera l'enseignant. Or, si l'étudiant a l'impression de ne faire que partie du problème (en étant soit bourreau soit victime), alors cet apprentissage de la conscientisation genrée lui donnera l'impression de perdre quelque chose et le mettra à mal affectivement. En un mot, les problèmes des biais sexistes lui apparaîtront si conséquents, si insolubles ou si « coûteux » émotionnellement qu'il aura plutôt tendance à se décourager ou à nier leur existence, et donc à ne plus être du tout hospitalier envers ces problèmes-là.

⁴⁵⁴ Et à l'inverse, s'il fait partie des dominés, cela l'engage dans un processus d'identité collective d'opposition, tout aussi nocif, car les deux identités ainsi créées (celle de domination et celle d'opposition) sont mutuellement exclusives et perpétuent, en bout de course, les rapports de domination (Thésée et Carr 2007, 158–61).

⁴⁵⁵ Plus généralement, les études menées sur « le climat scolaire » montrent toutes que les conflits scolaires engendrés par des violences physiques ou verbales nuisent à tous les élèves, et plus particulièrement ceux qui appartiennent à des minorités discriminées (Merle 2007).

Comment faire en sorte que les étudiants soient hospitaliers avec les problèmes pour lesquels ils n'ont *a priori* que de l'hostilité (en raison de leur classe, race ou genre) ? Résoudre cette question, c'est traduire le problème de l'articulation de la théorie et de la pratique pédagogique à nouveaux frais, c'est-à-dire par la recherche d'un équilibre constant entre le temps du « problem-posing » et celui du « problem-solving ». Tâche essentielle à toute philosophie de l'éducation⁴⁵⁶ pour laquelle on se demande comment accompagner l'étudiant à développer les outils nécessaires à la fois à la construction du problème mais aussi à sa résolution. Le pédagogue ne peut résoudre le problème à la place de l'étudiant (Addams 1913, 32; Seigfried 1999, 225), ni présupposer en amont de son apprentissage la « bonne » manière de résoudre le problème (Dewey 1934c, 344–45), ni encore nier l'existence du problème si l'étudiant en ressent la présence. Mais surtout la tâche du pédagogue est de ne pas le laisser démuné face à celui-ci. Cela signifie, *a minima*, qu'il faut permettre à l'étudiant de croire que ce problème est résoluble par un changement de ces habitudes de penser ou d'agir.

En effet, l'épistémologie sociale pragmatiste comprend la culture comme une somme d'habitudes collectives socialement construites (Dewey 2018, 232). Ces habitudes sont des ensembles complexes de cognition, de jugement et de pratique ayant la particularité d'être produits par le sujet selon une économie à la fois inconsciente et consciente. La culture nous fait adopter certaines habitudes au sens où elles les désignent comme des solutions « valables » aux problèmes que rencontre le sujet. Ce dernier atteste alors inconsciemment de la validité de ces solutions, car il en constate, au gré de ses expériences, leur efficacité face à ces problèmes⁴⁵⁷. La collection de ces habitudes sera chez le sujet ce que l'on appelle sa culture (Cervulle 2012). Or, les effets constatés par le sujet qui orientent le choix d'une habitude par ce dernier ne sont pas des jugements objectifs mais sont, eux aussi, des constructions sociales. Notre culture nous rendra sensibles à certains effets

⁴⁵⁶ « Une telle philosophie [pragmatiste] verrait s'ouvrir devant elle un vaste champ critique. Mais son esprit critique serait tourné contre la domination exercée par les préjugés, les intérêts étroits, les coutumes routinières et l'autorité provenant d'institutions séparées des fins humaines au service desquelles elle se place. Cette tâche négative ne serait que le revers du travail créatif de l'imagination lorsque cette dernière désigne de nouvelles possibilités que la connaissance de l'effectif dévoile et lorsqu'elle projette des méthodes pour leur réalisation dans la modeste expérience quotidienne du genre humain » (Dewey 2014, 326).

⁴⁵⁷ « La pensée trouve son origine dans des conflits particuliers et dans l'expérience qui occasionne perplexité et trouble. Les hommes ne pensent pas quand ils n'ont pas d'ennuis à affronter, pas de difficulté à surmonter. Une vie de confort, de succès sans effort serait une vie sans pensée et il en va de même pour une vie toute puissante et facile. Des êtres qui pensent sont des êtres qui se sentent à l'étroit et contraints dans leur vie au point de ne pouvoir conduire une action jusqu'à son terme » (Dewey 1973, 195).

et pas à d'autres⁴⁵⁸ (McHugh 2015). En effet, nous adoptons certaines habitudes, car nous en apprécions culturellement certains effets positifs, tout en ignorant les autres effets négatifs. C'est pourquoi l'épistémologie pragmatiste fait de notre intelligence des habitudes un mélange de connaissance et d'ignorance co-produite par la culture et le sujet l'adoptant.

Ainsi, par exemple, cette épistémologie pragmatiste explique comment l'état de « gender-blindness » rend l'individu ignorant des effets négatifs de ses biais sexistes et qu'il ne peut pas être déclaré seul responsable de cette ignorance. Et c'est pourquoi, sur le plan pédagogique, lorsque le ou la pédagogue mène un élève à l'état cognitif du « gender-consciousness » il est de sa responsabilité de faire en sorte que l'élève se rende compte des inconvénients d'une habitude sexiste, par une connaissance plus aiguë des effets négatifs de celle-ci, puis qu'il se mette à rechercher une autre habitude moins nuisible. Et cela n'est possible que si le sujet comprend l'intérêt de cette nouvelle habitude (qui sera alors vécu comme un changement culturel réussi) où les effets négatifs seront moins nombreux et les effets positifs identiques ou supérieurs. C'est pourquoi la conséquence de cette définition pragmatiste de l'éducation (comme construction culturelle de nouvelles habitudes) est de chercher dans une pédagogie de l'hospitalité des outils pour atteindre les finalités éducatives suivantes : 1/ *faire maîtriser la méthode de l'enquête sociale*, c'est-à-dire doter les élèves et les étudiants d'une intelligence sociale permettant une connaissance plus fine des effets sociaux de leurs habitudes ; 2/ *placer les élèves dans la perspective d'une éthique du care*, c'est-à-dire de leur permettre de juger et de chercher à détruire les habitudes qui causent plus d'effets négatifs que positifs pour soi-même et pour autrui, sans qu'un autre se donne le droit de le faire à sa place (Paperman 2015, 13–14) ; 3/ *inciter la créativité émancipatrice de chacun*, c'est-à-dire d'aider les élèves à inventer de nouvelles habitudes remplaçant les anciennes, au profit de tous⁴⁵⁹.

⁴⁵⁸ Par exemple, un enseignant peut ne pas prêter attention à la répartition de la parole au sein de sa classe, car en tant qu'homme il n'a jamais eu à se confronter à l'injustice de se faire couper systématiquement la parole en raison de son appartenance à un genre opprimé. Il ne développera alors aucune habitude de contrôle égalitaire de la participation des étudiants dans sa classe, et ce, sans se « sentir » oppresseur envers quiconque. Il ne changera cette habitude que si, *primo*, il vit une expérience lui dévoilant les effets négatifs de celle-ci. Et *secundo*, si une autre habitude, plus égalitaire de prise de parole entre les garçons et les filles de sa classe pour remplacer l'antécédente lui semble possible et souhaitable.

⁴⁵⁹ On remarquera ici le méliorisme du pragmatisme œuvrant dans cette conviction hospitalière. Grâce à celui-ci l'hospitalité « des espaces où une recherche intelligente sur les normes culturelles et les modes de vie peut façonner et améliorer les habitudes. » (Stitzlein 2014, 70) devient une conviction « subversive et transformatrice est liée à l'action politique. [...] Les habitudes d'espoir nous font passer du statut de simples répondants réactionnaires à celui d'agents actifs. » (p.83). Ainsi, que ce soit pour bell hooks ou Patrick Shade, donner de l'espoir en notre capacité à résoudre des problèmes aussi importants que le sexisme est en soi un travail critique dont le pédagogue ne peut se dispenser (hooks 2003; Shade 2001, 22).

Comprise ainsi, l'approche de la pédagogie pragmatiste cherche à faire de l'université le lieu hospitalier d'un dialogue où les perspectives sont échangées et où les acteurs peuvent s'allier pour mieux se comprendre et agir dans un intérêt mutuel (hooks 2003). Il ne s'agit donc pas pour la pédagogie pragmatiste de nier l'importance du conflit (Point 2018c), mais de le considérer à sa place ; celui d'un outil pédagogique dont l'intérêt réside dans la réalisation de sa tâche : à la fois accueillir tous les étudiants au sein de l'espace de réflexion et de délibération universitaire, mais également faire en sorte que les étudiants deviennent capables d'accueillir le plus grand nombre de problèmes nouveaux. Cette double perspective que rend possible l'hospitalité permet à la pédagogie universitaire d'éviter deux écueils nuisant à la promotion de la pluralité.

D'une part, il s'agit, pour permettre à tous les étudiants d'accueillir de nouveaux problèmes, de se tenir responsable d'un cadre d'enquête favorable à leurs résolutions. Cette responsabilité, propre à une pédagogie de l'hospitalité, peut s'exprimer de multiples manières : répondre aux questions des étudiants, les accompagner dans un travail difficile ou bien leur conseiller des lectures, etc. L'idée est cependant à chaque fois la même : entretenir chez l'étudiant la conviction que le problème proposé est résolvable, et ce grâce à un travail collectif, soutenu et scientifique. L'université, comprise dans cette perspective hospitalière, - et c'est le premier gain de cette perspective - est la garante non pas du monde actuel, mais d'un monde futur, rendu plus diversifié grâce aux résolutions collectives actuelles des problèmes à venir. L'hospitalité est toujours un pari sur ce qui est à venir, ainsi enseigner de manière hospitalière demande garantir, ou au moins d'assumer, ce pari devant ses étudiants. Comprise de cette façon, une pédagogie de l'hospitalité ne fait pas du pluralisme un relativisme dont une éthique de la tolérance pourrait se suffire. C'est là l'intérêt de l'articulation de ses deux convictions démocratiques centrales que sont la promotion du pluralisme et du méliorisme.

D'autre part, cette pédagogie de l'hospitalité s'oppose à une approche conflictuelle des problèmes qui empêche leur mise en commun (et *in fine* l'intérêt de leur diversité) par une confrontation trop violente de la part de l'enseignant. Une pédagogie de l'hospitalité récuse l'idée selon laquelle « cette prise de conscience ne peut s'effectuer sans une certaine douleur (hooks 1994), violence du monde social. Ce constat conduit alors à considérer comme un préalable nécessaire à une pédagogie émancipatrice la capacité à reconnaître et à supporter cette douleur, tant pour soi-même que pour les autres » (Magar-Braeuner 2018, 175). Au contraire, l'attitude pragmatiste consiste à

reconnaître cette violence pour limiter le plus possible son pouvoir de nuisance lors des pratiques pédagogiques. Par conséquent, reconnaître et réduire la place de cette violence, sans éviter la confrontation des étudiants et des problèmes entre eux est le second « gain » d'une pédagogie de l'hospitalité. Comprise ainsi, une pédagogie de l'hospitalité ne fait pas non plus du pluralisme un obstacle qu'il faudrait détruire pour atteindre la « bonne » perspective sur les problèmes (objectif pédagogique que partagent toutes les éthiques de l'appartenance), et ce, même s'il s'agit d'une appartenance à une domination. C'est donc en articulant la conviction démocratique de la méthode de l'enquête et de la promotion du pluralisme que ce gain est rendu possible.

Conclusion

Faire de l'université un lieu où aucun problème humain ne nous soit étranger ; voici l'idéal de l'« hospitality of mind » de John Dewey lorsqu'on la pense au sein de l'université. Cette capacité à accueillir et s'ouvrir à tous les problèmes humains, à partir de sa vulnérabilité, peut ainsi devenir un élément de plus pour lutter contre une sorte d'égoïsme intellectuel qui justifie les menaces que Walter Lippmann fait peser sur la démocratie. En ce sens, une éthique et une pédagogie de l'hospitalité deviennent des outils de la démocratie à venir. Il faut désormais donner ces outils et enseigner leur maniement à tous les acteurs de l'université pour que cette dernière puisse prétendre au statut d'institution démocratique. Explorer les richesses du pluriel n'est donc pas qu'une injonction poétique. Mais c'est la proposition d'une attitude pragmatiste complexe et difficile pour le pédagogue cherchant à travailler au sein de l'université « de manière positive, offensive et constructive la compréhension et la bienveillance essentielle à une société démocratique » (Dewey 1938a, 301).

Car c'est bien de manière offensive qu'il faut travailler à freiner et à subvertir le processus de consumérisation des savoirs qui touche les universités modernes. Ce processus, on l'a vu, se nourrit d'une logique extractiviste qui fait courir deux dangers à l'université : *primo*, elle affaiblit l'attention et le soin que les individus portent à leurs relations intersubjectives. *Secundo*, elle laisse en place ou accentue les dominations de toutes sortes au sein des relations tissées par les acteurs universitaires. Ces deux dangers ne sont pas anodins, et viennent remettre en cause la culture même de nos démocraties modernes. En effet, selon Richard Rorty, c'est le premier danger qui menace la culture

universitaire entendue au sens où la « culture est un ensemble d'habitudes d'action partagées, celles qui permettent aux membres d'une même communauté humaine de s'entendre les uns avec les autres et avec le monde environnant aussi bien qu'ils le font » (Rorty, 1998, p. 188). De plus, ce risque de ne plus s'entendre à cause d'un manque d'attention à nos relations se redouble du second risque, selon Graham Badley, car il menace « la capacité de ne pas être trop déconcerté par les différences avec soi-même, de ne pas réagir de façon agressive à ces différences » (2016, 479). Ainsi, ces deux risques de la consumérisation sont indifférence et hostilité, et c'est contre cela que la reconstruction du projet pragmatiste d'université cherche à s'opposer.

C'est pourquoi, nous avons déployé ici la notion d'hospitalité pour lutter contre cette indifférence et hostilité envers soi-même, autrui et les connaissances qui nous sont inconnues de prime abord. En tant qu'éthique, nous avons vu comment l'hospitalité se distingue de l'appartenance, de la tolérance ou encore de la bienveillance, et comment elle prône l'humilité contre l'arrogance, la curiosité contre la paresse, l'ouverture d'esprit contre sa fermeture... En un mot, cette éthique de l'hospitalité cherche à écarter les fragilités épistémiques de l'hostilité pour prôner les vulnérabilités de l'hospitalité à soi, aux autres et aux savoirs. Ces vulnérabilités sont pour nous essentielles, car elles rendent légitimes le bon accueil à faire envers l'inconnu, toujours pluriel, toujours divers. En ce sens, cette éthique de l'hospitalité fait partie « des suggestions quant aux moyens de nous rendre merveilleusement différents de tout ce qui a été jusqu'ici. » (Rorty 2001, 31).

De plus, c'est en tant que principe pédagogique que l'hospitalité nous a intéressée ici. Nous nous sommes attachés à montrer son intérêt pour lutter contre le fatalisme et la conflictualité qui caractérisent parfois l'attitude des étudiants ou des enseignants hostiles à toute relation d'apprentissage mutuelle. Or, si on renonce à ces relations, alors d'autres relations, celles de domination prennent peu à peu la place au sein des institutions comme l'université. L'hostilité des hommes envers les points de vue, les désirs ou les problèmes des femmes. L'hostilité des personnes blanches envers les personnes noires, ou encore celle de la personne aisée face à celle qui est démunie. Toutes ces hostilités relèvent de la même dynamique de domination qui se nourrit d'une culture de l'indifférence envers les effets de nos habitudes envers autrui. Par conséquent, l'enseignant qui se réclamerait du projet démocratique pragmatiste se doit de penser sa pédagogie de manière à lutter contre cette culture nocive à tous pour prôner une autre sorte de culture, plus inclusive. C'est-à-dire qu'un des objectifs de l'éducation universitaire serait de former peu à peu les

étudiants à être capables d'accueillir de manière hospitalière les perspectives de tous au lieu de les ignorer ou de les mépriser. Cette éducation permettrait ainsi d'améliorer la qualité des enquêtes et, par extension, la qualité de l'enseignement et de la recherche universitaire. C'est pourquoi une pédagogie de l'hospitalité est un des éléments indispensables à l'idée d'une université pragmatiste.

Conclusion de la troisième partie : Imaginer aujourd'hui un nouveau projet d'université : la reconstruction de la proposition pragmatiste

« En tant que projet, il faut le juger en fonction des autres possibilités, c'est-à-dire des conséquences qu'entraînerait pour le monde l'adoption de projets qui lui sont opposés. »
(Hook 1950, 164)

Au terme de cette enquête menée durant ce troisième temps de cette thèse, prenons le temps de rappeler notre problème initial. Ce dernier avait été formulé ainsi : *quelles sont les propositions prospectives de reconstruction de l'université actuelle que peut formuler une actualisation du projet politico-éducatif d'université pragmatiste ?*

Tout d'abord, il faut noter que ce problème implique une évolution historique à la fois de la société en général, mais également de l'université et de la philosophie de l'éducation. Entre le début du XX^{ème} siècle et celui du XXI^{ème} siècle, l'histoire des universités nous révèle de nombreuses mutations au sein de leurs organisations, leurs réalisations ou même leurs conceptions. *Le chapitre 6* a tenté ici la délicate mission de rendre compte de ces évolutions. Cette tâche a été menée à la fois en se centrant sur cet objet philosophique bien particulier que sont les projets d'université, mais en se donnant également des limites claires sur le plan historique (le XX^{ème} siècle), géographique (les Etats-Unis) et méthodologique (l'histoire des idées). Le premier constat de cette étude est la triple éclipse du projet pragmatiste au cours du siècle (au sein du courant analytique, de la philosophie comme discipline universitaire et au sein de l'organisation universitaire elle-même). Ce triple effritement de la notion de projet philosophique d'université pragmatiste justifie ainsi notre démarche de reconstruction dudit projet, mais celle-ci n'est alors plus gratuite. En effet, rendre compte de cette éclipse pose à toute tentative de reconstruction deux difficultés conséquentes. La première difficulté est d'ordre épistémologique : la philosophie de l'éducation étant un domaine largement transformé et amoindri au cours du siècle, en restaurer l'étendue nécessite désormais de s'intéresser à la fois à l'épistémologie, la philosophie politique et la pédagogie d'aujourd'hui. La seconde difficulté qu'affronte la reconstruction d'un tel projet est de trouver des réponses aux tendances actuelles d'évolution des universités. Cela nécessite un positionnement normatif clair qui ne peut s'obtenir qu'à partir d'une assise théorique précise.

Par conséquent, le second constat de cette étude fut de rendre compte de ces tendances nuisibles à l'université à partir du point de vue théorique précis qu'est le

pragmatisme. Ce faisant, nous avons identifié théoriquement cinq lignes d'évolutions des universités qui, dans la pratique, se combinent et se renforcent mutuellement : la standardisation de l'organisation des études, le processus de bureaucratisation de son administration, les excès de la professionnalisation de ses formations, la quête d'une autonomisation isolante de sa pédagogie et enfin la conception consumériste du savoir universitaire. Ces cinq tendances forment ainsi les cinq dangers contre lesquels doit lutter toute tentative de reconstruction du projet pragmatiste. Car en effet il nous est apparu au cours de la réflexion que chacune de ses tendances venait remettre en cause l'une des cinq convictions démocratiques chères au pragmatisme. Là aussi, bien que ces convictions soient constamment liées dans la pratique (et nous avons cherché à rendre compte de cette continuité tout au long de nos réflexions), nous avons constaté que, pris isolément, l'expérimentalisme, le perfectionnisme mélioratif, le primat de la méthode de l'enquête, l'épistémologie environnementaliste et la valorisation du pluralisme, étaient les victimes de chacune de ces tendances d'évolution des universités.

C'est pourquoi *le chapitre 7* fut le lieu d'une étude sérialisée de chacune de ces tendances en fonction de sa dangerosité pour chacune des convictions démocratiques. Etude qui a permis, en face de chaque danger, de proposer des pistes prospectives pour éviter, contourner ou annihiler ce dernier. Cette démarche nous a mené de cette manière à formuler cinq propositions prospectives pour reconstruire un projet d'université qui conserve, à la fois les convictions pragmatistes, et en même temps répond aux tendances d'évolution nuisible qui les menace. Nous espérons ainsi avoir réussi à répondre à notre problème initial en réalisant véritablement une réactualisation du projet politico-éducatif d'université pragmatiste.

Quelles sont au final ces propositions ? La première s'attache à lutter contre la standardisation de l'organisation des études. En prenant appui à la fois sur l'expérimentalisme pédagogique révélé par le *Black Mountain College* et l'approche somaesthétique de Richard Shusterman, cette première proposition est celle d'une pédagogie universitaire du corps. La seconde reprend les travaux de la *Laboratory School of Chicago* et propose, à rebours du processus de bureaucratisation de l'administration universitaire, une pédagogie du projet menant à une politique culturelle de la participation. La troisième quant à elle tente d'affronter les excès de la professionnalisation des formations universitaires en s'appuyant sur les acquis pédagogiques des *Colleges* progressistes pour reconstruire la notion de compétence de

manière à proposer une nouvelle professionnalité universitaire. La quatrième recherche se fonde sur l'épistémologie environnementaliste, travaillée par l'expérience de la *Hull House* et menacée par une autonomisation excessive d'une pédagogie individualisante, et parvient à formuler une éthique universitaire de l'attention. Enfin, la cinquième proposition, héritant de l'histoire de la *New School for Social Research*, cherche à lutter contre la conception consumériste du savoir universitaire en construisant une éthique et une pédagogie de l'hospitalité.

Ces cinq propositions prospectives associent donc au sein de la philosophie de l'éducation des dimensions politiques, éthiques et pédagogiques pour construire cinq objets philosophiques : le *corps*, le *projet*, la *compétence*, l'*attention* et l'*hospitalité*. Ces derniers, considérés dans une approche pragmatiste, permettent de penser un ensemble de propositions pour à la fois de critiquer l'état actuel de l'université (les cinq tendances présentées auparavant) mais également pour imaginer un nouveau projet d'université.

Ainsi, ce dernier temps de ce travail de thèse est bien celui d'une reconstruction prospective menée sur le terrain de la philosophie de l'éducation. C'est parce que cette dernière nous semble être le lieu le plus propice pour penser de nouveau les projets d'université que notre reconstruction débute en ce point. Ce faisant, nous suivons la perspective pragmatiste qui fait de la philosophie de l'éducation un domaine où se croisent les réflexions épistémologiques, politiques, pédagogiques et éthiques. Carrefour donc, qui nous permet de penser ensemble les trois fonctions de l'université que sont l'enseignement, la recherche et la formation. Par conséquent, les cinq objets philosophiques sont à nos yeux des éléments que l'on peut mobiliser dans chacune de ses fonctions universitaires. L'objectif de cette mobilisation, cœur de cette dernière section, sur le terrain de l'université est triple :

Le premier objectif de cette troisième partie était de rendre compte de ce que peut signifier, au sein de la philosophie de l'éducation, une éducation démocratique, et comment cette dernière peut se prolonger à l'université⁴⁶⁰. Il s'agissait donc de fournir une assise théorique suffisamment solide en philosophie de l'éducation pour, dans un second temps, explorer, au sein de l'éthique professorale, des politiques éducatives, ou encore des théories pédagogiques, les pistes que ces propositions prospectives ouvrent. Quid d'une pédagogie universitaire du corps ou de l'hospitalité ? Quid d'une

⁴⁶⁰ « C'est [la démocratie] un mode de vie dans lequel l'éducation qui se prolonge devient l'instrument permettant de vérifier les autres institutions » (Hook 1950, 168).

reconstruction de la compétence pour les politiques éducatives de l'enseignement supérieur ? On le voit, notre travail ouvre de nombreuses pistes de réflexions et c'était là le premier de ses objectifs.

Le second objectif de ce travail de reconstruction prospective est de rendre compte de la crédibilité du pragmatisme comme théorie générale pour penser ensemble les questions institutionnelles, organisationnelles et pédagogiques. Le pragmatisme dans lequel nous nous sommes inscrits est une philosophie pertinente, encore de nos jours, pour penser l'université dans toute sa complexité⁴⁶¹. En effet, c'est du fait de son exigence de continuité théorique qu'elle rend compte avec justesse de la complexité pratique de l'université. Là où d'autres philosophies échouent à saisir cet ensemble et ne restent pertinentes que sur certaines des facettes de cette complexité, le pragmatisme ne renonce pas à tenir cette perspective générale sur l'université, perspective indispensable à la notion même de projet politico-éducatif d'université. Éprouver cette ambition et lui rendre justice était notre second objectif.

Enfin, le troisième objectif de ce travail, en ne se limitant pas à une perspective critique, était de se demander comment remplacer ce qui, pour nous, ne semble pas fonctionner au sein des projets d'université actuels⁴⁶². Il s'agissait d'user d'imagination pour être à la hauteur du caractère prospectif de ce travail. Cette imagination fut donc ici un outil aussi délicat que dangereux, dont nous n'avons usé que pour remplir l'objectif suivant : penser les devenirs, les possibles de l'université de demain à partir de ce qui se joue de nos jours en son sein. Par cet appel à l'imagination pour soutenir le caractère normatif et prospectif de nos propositions, nous espérons, ici encore, être resté cohérent avec l'attitude pragmatiste adoptée pour réaliser cette recherche :

Seule l'imagination découvre les possibilités qui sont développées dans la structure du présent [...] Un sens des possibilités qui ne sont pas réalisées, mais qui pourraient l'être, et qui, lorsqu'elles sont mises en contraste avec les conditions réelles, sont la « critique » la plus pénétrante qui puisse être faite de ces dernières. C'est par un sens des possibilités s'offrant à nous que nous prenons conscience des contraintes qui nous enserrent et des poids qui nous oppressent (Dewey 1934e, 552)

⁴⁶¹ Pertinence dont la difficile réception du pragmatisme en Europe (Pudal 2012; 2011) ne vient en rien remettre en cause la qualité.

⁴⁶² « Les gens, et c'est de bon sens, ne se soucient pas de se débarrasser du capitalisme tant qu'on ne leur a pas donné de détails sur ce qui peut le remplacer » (Rorty 2001, 101).

Conclusion générale : Une philosophie pragmatiste de l'éducation ?

« La découverte n'est jamais faite, elle est toujours en train de se faire. »
(Dewey 1929g, 39)

Est-ce l'importance de la continuité infinie des expériences, de la processualité inlassable de toutes pensées ou encore l'inépuisable promesse de perfectionnement du pragmatisme qui rend cette conclusion si difficile à écrire ? S'il faut pourtant conclure ce travail de recherche, l'objectif en sera alors double. D'une part, il s'agit ici (1) de revenir sur le cheminement intellectuel qui a été proposé en introduction puis parcouru tout au long de ce travail, (2) de proposer une synthèse des positions philosophiques qui ont été à la fois reconstruites et construites grâce à ce travail et (3), en considération de ces dernières, amener la discussion sur les tâches futures qui nous attendent désormais. D'autre part, en rappelant les éléments passés, présents et futurs de cette réflexion rendue possible par notre étude du pragmatisme, nous espérons donner à voir l'esquisse, création continue et fertile, d'une philosophie pragmatiste de l'éducation.

I. Le chemin qui a été parcouru

Dans le but de retracer le parcours intellectuel qui fut le nôtre tout au long de ce travail, il nous semble d'abord nécessaire de rappeler notre problématique initiale : *que peut nous dire aujourd'hui John Dewey pour penser, projeter et reconstruire de manière pragmatiste une université démocratique ?* Cinq ans d'étude, de lecture et d'écriture plus tard, nous sommes désormais capables de synthétiser les trois grandes étapes de notre argumentation à ce problème.

Dans un premier temps, nous avons cherché à définir précisément ce que nous entendions par « projet politico-éducatif pragmatiste ». Pour ce faire, il nous a fallu déployer de nombreux concepts appartenant à la philosophie politique et construire, même si cela reste une esquisse, une philosophie pragmatiste des institutions. Celle-ci nous a permis de clarifier une méthode et un objectif commun à toutes les institutions selon cette philosophie. Une méthode commune : celle du fonctionnalisme, c'est dire qu'une institution répond à un certain nombre de fonctions. Pour l'université, il s'agit donc des fonctions d'enseignement, de formation et de recherche. Et un objectif commun : faire croître les convictions démocratiques. Nous avons identifié ces dernières

selon la forme de cinq « maximes » : (1) faire de l'expérience (individuelle ou collective) la seule autorité légitime à tout processus épistémique, (2) toujours concevoir la réalité existante de manière solidaire avec ses potentielles améliorations, (3) garder le primat méthodologique de l'enquête pour toute action digne d'intelligence, (4) concevoir l'extension la plus large de l'environnement au sein de chacune de ses enquêtes (menant à un processus d'action ou d'acquisition de connaissances) et (5) toujours parier sur les richesses du pluriel et chercher à les accroître par notre activité. Ainsi, ce qui, selon nous, peut prétendre à une qualité démocratique se doit de respecter ces cinq critères : expérimentalisme, méliorisme, primat de l'enquête, environnementalisme et pluralisme. C'est pourquoi nous avons donc cherché par la suite à coordonner les projets d'université à, d'une part, cette conception fonctionnaliste de l'institution et, d'autre part, à ces convictions démocratiques. Cela pour pouvoir penser pleinement le projet politico-éducatif démocratique et pragmatiste relatif aux institutions d'enseignement supérieur.

Dans un deuxième temps, nous avons étudié ce qui, dans l'histoire de l'enseignement supérieur aux États-Unis, pouvait correspondre à la réalisation de ce projet démocratique pour l'université. Nous avons ainsi sélectionné cinq cas relevant de l'enseignement supérieur, pour mieux étudier, une à une, les cinq convictions démocratiques construites précédemment. De cette manière, (1) nous avons étudié le *Black Mountain College* pour mieux comprendre les implications de l'expérimentalisme. Puis, (2) ce fut la *Laboratory School of Chicago* qui fut le terrain de nos réflexions au sujet du méliorisme et de ses difficultés. Ensuite, (3) nous nous sommes tournés vers un ensemble de *colleges* progressistes du temps de John Dewey, ces derniers nous permirent d'étudier la méthode de l'enquête et les expérimentations menées dans cette direction. Par la suite, (4) ce fut la *Hull House* qui fut le centre de notre attention, car il nous fallait rendre compte de l'épistémologie environnementaliste et des promesses du pragmatisme à son égard. Enfin, (5) ce fut la *New School of Social Research* de New-York qui nous a permis d'observer l'importance de la promotion du pluralisme au sein d'une université majeure et des orientations politiques, pédagogiques et éthiques qui en découlaient. De cette manière, à chaque étude de cas, nous avons tenté de faire varier notre analyse à la fois sur les trois types d'implications possibles des convictions démocratiques (c'est-à-dire leur influence sur le design organisationnel, les implications épistémologiques et enfin la pédagogie universitaire mise en place), mais également suivant la trifonctionnalité des universités (c'est-à-dire leur mission d'enseignement, de formation et de recherche). Nous avons ainsi

pu rendre compte, de manière historique et critique, des expérimentations universitaires qui furent menées au nom du projet politico-éducatif pragmatiste à cette époque.

Enfin, dans un troisième temps, nous avons cherché à comprendre et à modéliser les évolutions des universités entre le début du siècle dernier, à l'époque de John Dewey donc, et le début de notre siècle, c'est-à-dire jusqu'à la première décennie du XXI^{ème} siècle. Il nous est alors apparu que la complexité des évolutions des universités pouvait s'appréhender par l'étude conjointe de cinq grands processus dont l'importance et l'influence s'observaient à la fois au sein de la trifonctionnalité de l'université (enseignement, formation, recherche) mais également à plusieurs niveaux (organisationnel, épistémologique, pédagogique, ainsi qu'éthique). Nous avons nommé ces cinq processus : standardisation de l'organisation des études, bureaucratisation de son administration, excès de la professionnalisation de ses formations, quête d'une autonomisation autarcisant sa pédagogie et enfin conception consumériste du savoir universitaire. De plus, ces cinq lignes d'évolutions nous ont semblé aller à l'encontre des convictions démocratiques pragmatistes et c'est pourquoi, nous avons remis au travail l'analyse de ces dernières, une par une, pour « tester » leur capacité heuristique à répondre aux dangers de ces évolutions. C'est par ce moyen que nous avons réussi à prolonger la reconstruction du projet pragmatiste sur le terrain de la prospective : (1) l'expérimentalisme nous a mis sur la piste d'une pédagogie universitaire somatique, (2) le méliorisme nous a permis d'imaginer une culture pédagogique du projet à l'université, (3) le primat de l'enquête fut l'outil d'une nouvelle conception de la compétence et de la professionnalité universitaire, (4) l'épistémologie environnementaliste, pour sa part, fut le lieu où se dessinèrent une pédagogie et une éthique de l'attention. Enfin, (5) la valorisation du pluralisme nous a autorisé à imaginer également une pédagogie et une éthique de l'hospitalité universitaire.

C'est pourquoi, au terme de ce parcours, nous pouvons affirmer que le pragmatisme en tant que courant philosophique est en mesure de former, non pas un modèle, plan ou utopie, mais un projet solide et fertile aux réflexions sur l'avenir de l'université. Ce projet est intrinsèquement politique et éducatif, car sa démarche d'enquête a besoin de ces deux jambes pour nous mener à son horizon démocratique. En effet, la démocratie conçue par le pragmatisme est un processus collectif et complexe qui mobilise les outils et les institutions politiques et éducatives, pour mener à bien son œuvre de reconstruction. Ainsi, le projet politico-éducatif que le pragmatisme propose aux universités peut se déployer en plusieurs programmes de reconstruction.

II. Les positions qui ont été (re)construites

De quelles reconstructions parlons-nous ici ? Par ces dernières, que préconise véritablement la philosophie pragmatiste pour son projet d'université ? Ici, nous pouvons désormais affirmer que les reconstructions théoriques, historiques et prospectives menées au sein de cette thèse nous ont permis de construire de façon solide un point de vue complexe sur la question des universités. Il nous semble désormais que poser la question de l'avenir des universités ne peut se faire qu'en considérant simultanément trois plans.

Premièrement, sur le plan de *l'épistémologie*, pour penser correctement la question des universités du point de vue pragmatiste, il nous apparaît désormais qu'il est impossible de faire l'économie de la dimension sociale des connaissances universitaires. Qu'il s'agisse de sa production, transmission (conservation et distribution) ou valorisation, à chaque instant il convient de se demander quels sont les effets sociaux des choix opérés. L'université comme lieu de production de connaissances devient alors nécessairement un lieu qui autorise certaines actions, certaines convictions et *in fine* une certaine conception de la société, passée, présente et à venir. De cette façon, il nous semble désormais réducteur de penser que l'université ne produit, transmet ou valorise que des savoirs, des savoir-faire ou des valeurs. Au contraire, nous pensons que l'université gagnerait à reconnaître explicitement son action sur ces trois éléments, et à orienter cette dernière dans une perspective démocratique. Ce que nous avons voulu dire, c'est qu'une université démocratique n'est possible qu'à condition que son enseignement, sa formation et sa recherche soient démocratiques. C'est-à-dire que chacune de ses fonctions soit pensée et pratiquée avec, à l'esprit, l'exigence de la valorisation de l'attitude scientifique et démocratique prônée par le pragmatisme. Par exemple, cette normativité démocratique valorisera ainsi la possibilité d'expérimenter les hypothèses des chercheurs plutôt que de les croire sur parole, la conviction qu'une théorie peut toujours être améliorée par de nouvelles recherches que de croire dans le bien-fondé éternel et inamovible de cette dernière, de faire confiance au processus d'enquête dans la recherche sans laisser une quelconque autre autorité l'affaiblir ou le perturber, de penser l'intérêt d'un projet de recherche universitaire en fonction de l'environnement social et culturel de son université, ou encore de toujours favoriser la multiplicité des perspectives sur un objet plutôt que l'essentialisation d'une seule de ses perspectives (quelles que soient ces qualités par ailleurs).

Deuxièmement, sur le terrain de la *philosophie de l'éducation*, notre travail nous permet désormais de considérer qu'aucune question sur l'avenir des universités ne pourra

être sérieusement résolue sans que les pédagogues y prennent part. En effet, grâce au pragmatisme, nous tenons actuellement la position que l'université est le lieu d'une éducation de tous par tous. Ainsi, on ne peut écarter ce travail éducatif en considérant les acteurs de l'université comme étant déjà formés et insensibles à toutes interactions humaines au sein de l'université. Au contraire, l'université a le devoir de poursuivre l'éducation primaire et secondaire et doit se doter pour cela d'outils, de méthodes et de théories pédagogiques. Le professeur d'université est donc pour nous à la fois enseignant, chercheur et pédagogue, et à ce titre, il a une responsabilité pédagogique envers l'étudiant et la société dont il est issu. Par conséquent, notre travail nous a mené à jeter les premières pierres d'une pédagogie universitaire, pédagogie pragmatiste au sens où elle est une démarche progressive, institutionnelle et démocratique. C'est pourquoi nous avons cherché tout au long de notre travail à imaginer l'application des convictions démocratiques à cette responsabilité pédagogique universitaire. Par exemple, nous sommes arrivés à l'idée qu'il était important d'autoriser le plus souvent les étudiants d'expérimenter les connaissances transmises ; de leur permettre de participer le plus possible en cours en leur transmettant la conviction qu'ils sont capables d'améliorer leur niveau par leur travail (individuel et collectif) ; de laisser le plus visible possible, lors de la transmission d'un savoir, le processus de l'enquête, pour que les étudiants soient en mesure par la suite de s'en inspirer ; de faire le plus de connexions possibles avec l'environnement vécu de l'étudiant pour lui faire comprendre un élément du cours ; ou encore de chercher sans cesse à faire émerger de nouveaux et de multiples points de vue sur un fait ou un savoir pour éviter de transmettre une vérité une et indivisible.

Enfin, sur le plan de la *philosophie politique et de l'éthique*, la perspective pragmatiste nous convainc de l'importance du travail politique et éthique à l'université. Cette importance nous oblige alors à réfléchir à l'université comme un lieu où chaque étudiant est à la fois une personne, un travailleur et un citoyen, et qu'en raison de ses trois titres, il convient de lui apporter une éducation éthique, professionnelle et politique la plus cohérente possible. Pour cette raison, la démocratie relève selon nous d'une exigence, d'une normativité forte, car elle implique une certaine posture dans son comportement éthique quotidien, dans son travail en tant que professionnel et dans ses actes citoyens. De plus, cette exigence démocratique n'est pas une aventure solitaire mais doit être portée par une interaction forte entre les individus et les institutions. Et c'est pourquoi, nous avons formé le concept de performativité institutionnelle prospective pour

défendre l'idée qu'une université vraiment démocratique est responsable d'une réflexion et d'une action constante *d'empowerment* de ses acteurs en apportant un climat positif, des outils et des convictions favorables à l'accroissement de leur pouvoir d'agir collectif sur leurs institutions. De cette manière, par exemple, nous défendons dans ce travail de thèse l'idée que l'université doit être un lieu où les étudiants puissent expérimenter des positions politiques et éthiques, que la ligne politique « officielle » de l'université ne soit pas celle d'un *statu quo* désintéressé ou d'un fatalisme de bon ton face aux inégalités et dominations d'une société. Mais que, au contraire, elle s'engage en faveur d'un avenir meilleur, que la méthode de l'enquête soit applicable également sur des problèmes politiques et éthiques, et ce, quotidiennement, que l'engagement civique ne corresponde pas à de grandes aventures romantiques ou révolutionnaires mais ressemble plus à un travail patient d'attention et de soin de son environnement et de ceux qui nous entourent. Et enfin que le pluralisme est une valeur indispensable pour une société démocratique et que cela nous engage tous dans une éthique de l'hospitalité.

Grâce au croisement de ces trois plans d'études philosophiques (épistémologie, philosophie de l'éducation et philosophie politique et éthique), nous pouvons maintenant tenter de répondre à notre question initiale : qu'est-ce qu'une « pragmatist university » ? Selon nous, il s'agit d'une université qui se pense comme un projet démocratique en perpétuelle reconstruction de ses habitudes collectives. Celles-ci concernent les corps, les projets, les compétences, l'attention, l'hospitalité... et nous permettent de chercher au sein de ces objets philosophiques tous les outils possibles et imaginables, qu'ils soient organisationnels, pédagogiques ou éthiques, pour bâtir une nouvelle université, encore et toujours meilleure que celle qui existe actuellement.

Une université pragmatiste est une place publique à partir de laquelle se propage une foi riche et profonde, une foi en l'expérience, en l'avenir, en l'intelligence humaine, dans les pouvoirs de l'attention et dans les richesses du pluriel. Une université pragmatiste est aussi une institution humaine qui se donne pour seule règle de rester vivante, instituante, et dans une perpétuelle recherche d'équilibre entre son influence sur ses membres et l'influence de ces derniers sur elle. Enfin, une université pragmatiste est un atelier complexe et hybride où la formation, l'enseignement et la recherche forment continuellement de nouvelles théories, de nouvelles valeurs et de nouvelles pratiques pédagogiques. C'est ce lieu, ordinaire et exceptionnel, singulier et multiple, présent et à venir, possible et lointain que nous avons tenté dans ces pages de dessiner.

III. Les tâches qui nous attendent

Mais ce travail ne s'arrête pas là. Au contraire notre travail de thèse peut aussi être considéré comme la première étape d'un chantier plus général : celui de l'élaboration d'une philosophie pragmatiste de l'éducation. Celle-ci permettrait de penser plus largement une éducation universitaire, avec toutes les transformations organisationnelles, pédagogiques et éthiques des finalités⁴⁶³ qu'elle implique pour les acteurs de l'université. Cette recherche prospective relève ainsi, selon Gaston Mialaret (1976, 44), ni complètement des politiques éducatives (planification de l'éducation) ni non plus de la théorie des modèles, mais plutôt à proprement parler de la philosophie de l'éducation elle-même. Or ce travail prospectif nous enjoint pour le futur à nous atteler à trois nouvelles tâches : (1) approfondir notre connaissance du pragmatisme classique et contemporain, (2) poursuivre les réflexions sur les évolutions actuelles et les devenirs possibles des universités et (3) continuer d'investir la pédagogie universitaire par la philosophie pragmatiste.

1. *Poursuivre l'exploration du pragmatisme classique et contemporain.* Cette première tâche nous permettra de consolider les acquis de ce travail de thèse. En effet, nous avons laissé en de nombreux endroits des fragilités au sein de notre argumentation sur lesquelles il nous faudra revenir. Pour convertir ces fragilités en chantier de travail, nous avons commencé à publier certains articles académiques pour développer notre réflexion, mais nous avons encore de nombreuses lacunes sur les écrits philosophiques relatifs au pragmatisme. Ici, deux pistes seront privilégiées.

A. Elargir le champ de nos recherches de façon plus systématique à l'œuvre de Charles Sander Peirce, William James et Jane Addams. Ces pragmatistes « classiques » peuvent être de nouvelles sources de référence pour mieux comprendre la perspective pragmatiste notamment en épistémologie ou en philosophie sociale. De plus, mais de manière peut-être plus périphérique, une étude plus complète des œuvres de Henry D. Thoreau, de Ralph W. Emerson ou encore Sidney Hook pourrait s'avérer utile.

B. En plus de ces auteurs, élargir les lectures de travail aux auteurs du pragmatisme contemporain, notamment ceux qui dirigent leur attention vers l'éthique, la politique et la pédagogie. Ici, Richard Rorty, Richard Shusterman, Richard Bernstein, Philip Kitcher,

⁴⁶³ « On dit parfois que la philosophie s'occupe de déterminer les fins de l'éducation tandis que la science de l'éducation détermine les moyens dont il faut user. J'aurais moi-même tendance, dans la mesure où je suis davantage un philosophe qu'un scientifique, à accueillir chaleureusement un énoncé qui confère une position si honorable à la philosophie » (Dewey 1929g, 302).

Sarah M. Stitzlein seront quelques-uns de ces futurs compagnons de route. Bien que ces derniers ne forment pas à proprement parler une école unie et homogène, il nous semble important d'approfondir leur lecture au vu de leur proximité avec les points de vue défendus par John Dewey.

2. *Développer l'étude des évolutions et des devenirs à court et moyen termes des universités modernes.* Cette seconde tâche nous semble également indispensable car cet objet philosophique que sont les projets d'université sont en perpétuelle évolution. C'est pourquoi, bien qu'il ne soit jamais évident de s'approcher de l'actualité, nous tenterons par la suite de nous en approcher, car il nous apparaît que sur le plan philosophique, de nombreuses reconceptualisations de l'université sont en train de s'inventer. Il faudra pour cela s'ouvrir à d'autres corpus, notamment ceux des politiques universitaires européennes par exemple. Nous espérons ainsi prolonger notre geste intellectuel de défense et d'actualisation du projet pragmatiste dans ce domaine. Cela nous enjoint alors à suivre deux perspectives :

A. Il faut développer le chantier d'une *éthique professionnelle et universitaire* que cette thèse a entrouverte. Ce projet d'éthique doit être sensible au caractère intellectuel, scientifique et académique de l'activité universitaire, mais être également attentif aux réalités organisationnelles de cette institution. Par conséquent, pour l'université de demain, entre déontologie professionnelle et éthique organisationnelle, il nous semble qu'il y a là un chemin propice à l'approche pragmatiste.

B. Nous souhaitons également poursuivre le dialogue avec d'autres auteurs, contemporains de John Dewey ou de notre époque, sur ce qui constitue les futurs et les améliorations possibles des universités. Bref, développer une *philosophie des institutions pertinente et appliquée à la question des universités* en interrogeant des philosophes, tels que Bertrand Russel, Cornélius Castoriadis, Michel Foucault, Bernard Stiegler et Jürgen Habermas, pour étudier leurs propos au sujet de l'enseignement supérieur, de la démocratie et de la pédagogie.

3. *Prolonger la réflexion du pragmatisme au sein de la pédagogie universitaire.* En effet, un des constats que nous avons personnellement réalisé durant ce travail de thèse, fut l'actualité, bien qu'encore marginale, du pragmatisme au sein des débats philosophiques. Cette philosophie émerge souvent de manière hybride et parfois profane

au milieu universitaire (par des artistes, des professionnels de l'animation, des militants politiques...). A bien des égards, le pragmatisme ressemble à l'atelier de l'école de Summerhill (Neill 1953) où chacun vient prendre les outils dont il a besoin, sans toujours les ramener à sa place. De la même manière, nous souhaitons nous appuyer sur notre connaissance du pragmatisme pour travailler au chantier de la pédagogie universitaire. Actuellement deux pistes retiennent notre attention.

A. La première piste est celle de la philosophie pour enfants imaginée par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp. Cette pratique pédagogique qui hérite de la philosophie de l'éducation de John Dewey nous semble pleine de promesses éducatives et politiques. Et c'est pourquoi, dans la continuité de cette thèse, nous souhaitons travailler sur la professionnalité des animateurs de cette pratique, les possibilités de formations universitaires ou encore ses implications éthiques et politiques. Sur ce terrain, il nous semble que John Dewey a encore des choses à nous apprendre.

B. La seconde piste, plus générale encore, cherche à se saisir d'expérimentations pédagogiques universitaires réalisées ou en cours, pour en dégager des réflexions prospectives au sujet de la pédagogie ou de la didactique universitaire (particulièrement en philosophie et en sciences de l'éducation). L'objectif serait de développer des outils d'analyse et des pratiques grâce à un cadre théorique pragmatiste pour étudier et encourager ces expérimentations. En effet, dans ce champ de recherches, il nous semble que le pragmatisme est l'un des courants philosophiques les plus prometteurs pour participer à la réalisation de cette pédagogie universitaire.

Nous espérons ainsi que prendre en charge ces tâches nous permettra, modestement, de contribuer à la diffusion de la philosophie pragmatiste en France. Mais cet espoir n'est pas solitaire, car il ne pourra se réaliser qu'aux croisements d'autres pensées, d'autres travaux et d'autres quêtes. Et c'est pourquoi nous finissons cette thèse avec le sentiment de nous éveiller à une pluralité de mondes où de nombreux problèmes nous interpellent, et où de nombreux chantiers restent à ouvrir.

Bibliographie

Références pour les travaux de John Dewey :

L'ouvrage de référence utilisé pour ce travail a été *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (38 volumes). La pagination indiquée est celle de la version imprimée, qui a été aussi conservée pour la version électronique : *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition*, ed. HICKMAN Larry A., Charlottesville, Virginia, InteLex Corp., 1996. Celle-ci se divise en trois sections :

- *The Early Works, 1882-1898*, BOYDSTON Jo Ann (Ed.), 5 volumes, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1969-1972 [EW]
- *The Middle Works, 1899-1924*, BOYDSTON Jo Ann (Ed.), 15 volumes, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976-1983 [MW]
- *The Later Works, 1925-1953*, BOYDSTON Jo Ann (Ed.), 17 volumes, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1981-1990 [LW]

De plus, pour l'étude de la correspondance de John Dewey, nous nous sommes référés à *The Correspondence of John Dewey, 1871-1952 (I-IV)* établie par *the Center for Dewey Studies at Southern Illinois University*. Nous l'indiquons ainsi [COR]. Celle-ci se divise en quatre volumes : Volume 1 : 1871-1918 [V1], Volume 2 : 1919-1939 [V2], Volume 3 : 1940-1953 [V3] et Volume 4 : 1953-2007 [V4]. Enfin, certaines notes de cours de John Dewey mentionnées dans ce travail sont issues de *The Class Lectures of John Dewey*, elles aussi établies par *the Center for Dewey Studies at Southern Illinois University*. Nous l'indiquons ainsi [LEC].

1884. '1884.11.01 (00218): John Dewey to Alice Chipman Dewey'. [COR V1]

1886a. '1886.03.29? (00033): John Dewey to Alice Chipman Dewey'. [COR V1]

1886b. 'Health and Sex in Higher Education'. [EW1]

1887. 'Psychology'. [EW2]

1888. 'The Ethics of Democracy'. [EW1]

1890. 'College Course: What Should I Expect from It?' [EW3]

1891. 'Outlines of a Critical Theory of Ethics'. [EW3]

1894. '1894.10.10 (00206): John Dewey to Alice Chipman Dewey'. [COR V1]

1895. 'Plan of Organization of the University Primary School'. [EW5]

1896a. 'A Pedagogical Experiment'. [EW5]

1896b. 'Pedagogy as a University Discipline'. [EW5]

1896c. 'The Need for a Laboratory School'. [EW5]

1896d. 'The Reflex Arc Concept in Psychology'. [EW5]

1897a. 'Ethical Principles Underlying Education'. [EW5]

- 1897b. 'Hegel's Philosophy of Spirit'. [LEC]
- 1897c. 'My Pedagogic Creed'. [EW5]
- 1897d. 'Plan for Organization of Work in a Fully Equipped Department of Pedagogy'. [EW5]
- 1897e. 'The Significance of the Problem of Knowledge'. [EW5]
- 1899a. 'Consciousness and Experience'. [MW1]
- 1899b. 'Psychology and Social Practice'. [MW1]
- 1899c. 'The School and Society'. [MW1]
- 1900a. 'General Introduction to Groups V and VI'. [MW1]
- 1900b. 'Mental Development'. [MW1]
- 1901. 'The Educational Situation'. [MW1]
- 1902a. 'Academic Freedom'. [MW2]
- 1902b. 'Interpretation of Savage Mind'. [MW2]
- 1902c. 'Period of Technic'. [LW17]
- 1902d. 'The School as Social Centre'. [MW2]
- 1903. 'Democracy in Education'. [MW3]
- 1904. 'The Relation of Theory to Practice in Education'. [MW3]
- 1905. 'The Postulate of Immediate Empiricism'. [MW3]
- 1908a. 'Ethics'. [MW5]
- 1908b. 'Intelligence and Morals'. [MW4]
- 1910. 'How We Think'. [MW6]
- 1911a. 'Contributions to A Cyclopedia of Education Volumes 1 and 2'. [MW6]
- 1911b. 'Is Co-Education Injurious to Girls?' [MW6]
- 1912. 'Contributions to A Cyclopedia of Education Volumes 3, 4, and 5'. [MW7]
- 1913. 'Interest and Effort in Education'. [MW7]
- 1915a. '1915.03.31 (03222): John Dewey to Horace M. Kallen'. [COR V1]
- 1915b. 'Faculty Share in University Control'. [MW8]
- 1915c. 'Industrial Education—A Wrong Kind'. [MW8]
- 1915d. 'Introductory Address to the American Association of University Professors'. [MW8]
- 1916a. 'Announcement from Committee on University Ethics, American Association of University Professors'. [MW10]
- 1916b. 'Democracy and Education'. [MW9]
- 1916c. 'Nationalizing Education'. [MW10]
- 1916d. 'Organization in American Education'. [MW10]
- 1916e. 'The Case of the Professor and the Public Interest'. [MW10]
- 1916f. 'The Educational Balance, Efficiency and Thinking'. [LW17]

- 1916g. 'The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy'. [MW10]
- 1916h. 'Universal Service as Education'. [MW10]
- 1917a. 'Federal Aid to Elementary Education'. [MW10]
- 1917b. 'Report of Committee on University Ethics, American Association of University Professors'. [MW10]
- 1918a. '1918.07.13 (02159): John Dewey to Alice Chipman Dewey'. [COR V1]
- 1918b. '1918.10.24 (03837): John Dewey to Albert C. Barnes'. [COR V1]
- 1918c. '1918.10.28 (03839): John Dewey to Albert C. Barnes'. [COR V1]
- 1918d. '1922.08.24? (03969): John Dewey to Upton Sinclair'. [COR V2]
- 1918e. 'America in the World'. [MW11]
- 1918f. 'Confidential Report of Conditions Among the Poles in the United States'. [MW11]
- 1918g. 'Creative Industry'. [MW11]
- 1918h. 'Introductory Word of Syllabus « Problems of Philosophic Reconstruction »'. [MW11]
- 1918i. *La formation des valeurs*. Trad. par Alexandra Bidet, Louis Quéré, and G r me Truc. Ed. 2011. Paris: La Découverte.
- 1918j. 'What Are We Fighting For?'. [MW11]
- 1919a. '1919.01.08 (03745): John Dewey to Evelyn Dewey'. [COR V1]
- 1919b. '1919.01.10 (05013): John Dewey to Nicholas Murray Butler'. [COR V1]
1920. 'Reconstruction in Philosophy'. [MW12]
1921. 'Public Opinion in Japan'. [MW13]
- 1922a. 'Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology'. [MW14]
- 1922b. 'Individuality, Equality and Superiority'. [MW11]
- 1922c. 'Mediocrity and Individuality'. [MW11]
- 1923a. 'Culture and Professionalism in Education'. [MW15]
- 1923b. 'The School as a Means of Developing a Social Consciousness and Social Ideals in Children'. [MW15]
- 1924a. 'Fundamentals'. [MW15]
- 1924b. 'The Liberal College and Its Enemies'. [MW15]
- 1924c. 'The Prospects of the Liberal College'. [MW15]
- 1925a. 'Experience and Nature'. [LW1]
- 1925b. 'The Development of American Pragmatism'. [LW2]
- 1926a. 'Individuality and Experience'. [LW2]
- 1926b. *Reconstruction en philosophie*. Trad. par Patrick Di Mascio. Ed. 2014. Paris: Gallimard.
- 1927a. 'Body and Mind'. [LW3]
- 1927b. *Le public et ses problèmes*. Trad. par Joëlle Zask. Ed. 2010. Paris: Gallimard.
- 1927c. 'The Public and Its Problems. An Essay in Political Inquiry'. [LW2]

- 1928a. 'Impressions of Soviet Russia'. [LW5]
- 1928b. 'Progressive Education and the Science of Education'. [LW3]
- 1929a. '1929.11.02 (06336): Alfred C. Lane to John Dewey'. [COR V3]
- 1929b. 'Construction and Criticism'. [LW5]
- 1929c. 'From Absolutism to Experimentalism'. [LW5]
- 1929d. 'General Principles of Educational Articulation'. [LW5]
- 1929e. *La quête de certitude: une étude de la relation entre connaissance et action*. Trad. par Patrick Savidan. Ed. 2014. Paris: Gallimard.
- 1929f. 'The Quest for Certainty. A Study of the Relation of Knowledge and Action.' [LW4]
- 1929g. 'The Sources of a Science of Education'. [LW5]
- 1930a. 'In Response. First Published in John Dewey, the Man and His Philosophy: Addresses Delivered in New York in Celebration of His Seventieth Birthday (Cambridge: Harvard University Press, 1930), Pp. 173-81'. [LW5]
- 1930b. 'Individualism, Old and New'. [LW5]
- 1930c. 'Philosophy and Education'. [LW5]
- 1930d. 'The Duties and Responsibilities of the Teaching Profession'. [LW5]
- 1930e. 'The Influence of Education'. Dans *Supplementary Volume 1: 1884-1951*, Southern Illinois University Press.
- 1930f. 'What Humanism Means to Me'. [LW5]
- 1930g. 'What I Believe. Living Philosophies'. [LW5]
- 1931a. "'College Sons -- and Parents.'" Review of C. Gauss'. [LW6]
- 1931b. 'Science and Society'. [LW6]
- 1931c. 'Statements to the Conference on Curriculum for the College of Liberal Arts'. [LW6]
- 1931d. 'The Way out of Educational Confusion'. [LW6]
- 1932a. 'Address to the National Association for the Advancement of Colored People'. [LW6]
- 1932b. 'Ethics (Revised Edition)'. [LW7]
- 1932c. 'Monastery, Bargain Counter, or Laboratory in Education?' [LW6]
- 1932d. 'Political Interference in Higher Education and Research'. [LW6]
- 1932e. 'Politics and Culture'. [LW6]
- 1932f. 'The Meiklejohn Experiment'. [LW6]
- 1933a. 'How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process'. [LW8]
- 1933b. 'Imperative Need: A New Radical Party'. [LW9]
- 1933c. 'The Social-Economic Situation and Education'. [LW8]
- 1933d. 'Unity and Progress'. [LW8]
- 1934a. 'A Common Faith'. [LW9]
- 1934b. 'Art as Experience'. [LW10]

- 1934c. 'Education and the Social Order'. [LW9]
- 1934d. 'Intelligence and Power'. [LW9]
- 1934e. *L'art comme expérience*. Trad. par J.-P. Cometti. Ed. 2016. Gallimard Folio Essais.
- 1934f. 'The Need for a Philosophy of Education'. [LW9]
- 1934g. 'The Supreme Intellectual Obligation'. [LW9]
- 1935a. '1935.03.20 (04364): John Dewey to Albert C. Barnes'. [COR V3]
- 1935b. '1935.04.**? (07774): John Dewey to Corliss Lamont'. [COR V3]
- 1935c. '1935.04.03 (04365): John A. Rice to John Dewey'. [COR V3]
- 1935d. 'An Empirical Survey of Empiricisms'. [LW11]
- 1935e. *Après le libéralisme?: ses impasses, son avenir*. Trad. par Guillaume Garreta et Nathalie Ferron. Ed. 2014.
- 1935f. 'Liberalism and Social Action'. [LW11]
- 1935g. 'Nature and Humanity'. [LW11]
- 1935h. 'Needed—A New Politics'. [LW11]
- 1935i. 'The Crucial Role of Intelligence'. [LW11]
- 1935j. 'The Future of Liberalism'. [LW11]
- 1935k. 'The Teacher and the Public'. [LW11]
- 1936a. '1936.01.23 (08640): John Dewey to John A. Rice'. [COR V3]
- 1936b. '1936.03.08 (05313): John Dewey to Myrtle B. McGraw'. [COR V3]
- 1936c. '1936.03.19 (06807): John Dewey to Edith Greeley & Sabino Dewey'. [COR V3]
- 1936d. '1936.04.12 (04377): John Dewey to Albert C. Barnes'. [COR V3]
- 1936e. '1936.11.30 (07800): John Dewey to Alvin S. Johnson'. [COR V3]
- 1936f. 'Education and New Social Ideals'. [LW11]
- 1936g. 'Rationality in Education'. [LW11]
- 1936h. 'The Dewey School: Appendix 2. The Theory of the Chicago Experiment'. [LW11]
- 1937a. '1937.02.27 (08804): Pearl Kluger to Bertram D. Wolfe'. [COR V3]
- 1937b. 'Democracy and Educational Administration'. [LW11]
- 1937c. 'Democracy Is Radical'. [LW11]
- 1937d. 'Education, the Foundation for Social Organization'. [LW11]
- 1937e. 'Freedom'. [LW11]
- 1937f. 'Growth in Activity'. [LW11]
- 1937g. 'Panel Discussion: Education Today'. [LW11]
- 1937h. 'President Hutchins' Proposals to Remake Higher Education'. [LW11]
- 1937i. 'What Is Learning?' [LW11]
- 1938a. 'Democracy and Education in the World of Today' [LW13]

- 1938b. 'Education, Democracy, and Socialized Economy'. [LW13]
- 1938c. 'Experience and Education'. [LW13]
- 1938d. *Leur morale et la nôtre*. Ed. par Émilie Hache. Ed. 2014. Paris: La Découverte.
- 1938e. 'Logic: The Theory of Inquiry'. [LW12]
- 1938f. 'The Determination of Ultimate Values or Aims through Antecedent or A Priori Speculation or through Pragmatic or Empirical Inquiry'. [LW13]
- 1938g. 'The Relation of Science and Philosophy as the Basis of Education'. [LW13]
- 1938h. 'To Those Who Aspire to the Profession of Teaching'. [LW13]
- 1938i. 'Unity of Science as a Social Problem'. [LW13]
- 1939a. '1939.10.09 (11343): Sidney Ratner to Marion Edwards Park'. [COR V3]
- 1939b. 'Creative Democracy—The Task Before Us'. [LW14]
- 1939c. 'Education 1800-1939'. [LW14]
- 1939d. 'Freedom and Culture'. [LW13]
- 1939e. 'Higher Learning and the War'. [LW14]
- 1939f. 'I Believe'. [LW14]
- 1939g. 'The Economic Basis of the New Society'. [LW13]
- 1940a. '1940.07.18 (13269): John Dewey to Theodore Dreier'. [COR V3]
- 1940b. 'Presenting Thomas Jefferson'. [LW14]
- 1940c. 'Statement on Academic Freedom'. [LW14]
1941. 'Introduction to The Bertrand Russell Case'. [LW14]
1942. '1942.08.12 (14358): John Dewey to Herbert W. Schneider'. [COR V3]
1943. '1943.04.29 (16483): Federal Bureau of Investigation to To Whom It May Concern'. [COR V3]
- 1944a. 'Challenge to Liberal Thought'. [LW15]
- 1944b. 'The Democratic Faith and Education'. [LW15]
- 1946a. '1946.10.11 (07161): John Dewey to Joseph Ratner'. [COR V3]
- 1946b. 'The Problems of Men and the Present State of Philosophy'. [LW15]
- 1949a. '1949.06.14 (16913): Ernest O. Melby to Bryn J. Hovde'. [COR V3]
- 1949b. '1949.07.09 (15090): Nolan Pliny Jacobson to John Dewey'. [COR V3]
- 1949c. '1949.12.21 (11952): Harold Taylor to John Osborne'. [COR V3]
- 1949d. 'Knowing and the Know'. [LW16]
1951. 'Introduction to William Heard Kilpatrick: Trail Blazer in Education'. [LW17]
1968. *Intelligence in the Modern World: John Dewey's Philosophy*. Ed. par Joseph Ratner. First Modern Library Giant Edition, 1939 edition. Modern Library.
1973. *Lectures in China, 1919-1920*. Honolulu: University Press of Hawaii.

2016. *L'influence de Darwin sur la philosophie: et autres essais de philosophie contemporaine*. Trad. par Lucie Chataigné Pouteyo, Claude Gautier, Stéphane Madelrieux, et Emmanuel Renault. Paris: Gallimard.
2018. *Écrits politiques*. Trad. par Jean-Pierre Cometti et Joëlle Zask. Gallimard.
- Dewey, John, et Evelyn Dewey. 1915. 'Schools of To-Morrow'. [MW8]
- Dewey, John, et The American Association of University Professors. 1915. 'AAUP's 1915 Declaration of Principles'. Dans *Academic Freedom and Tenure: A Handbook of the American Association of University Professors*. Ed. par Louis Joughi, University of Wisconsin Press, 155–76. Madison, Wisconsin.

Références :

- Achen, Christopher H., et Larry M. Bartels. 2016. *Democracy for Realists: Why Elections Do Not Produce Responsive Government*. Princeton Studies in Political Behavior. Princeton: Princeton University Press.
- Adamic, Louis. 1938. *My America; 1928-1938*. First Edition (D-N). New York: Harper & Brothers.
- Addams, Jane. 1881a. "Foreign-Born Children in the Primary Grades," National Educational Association, Journal of Proceedings and Addresses 36 (1897): 104-12.' Dans *Essays: 1881 - 1932*. Vol. 12. The Major Works of Jane Addams. Charlottesville, Virginia, U.S.A.
- . 1881b. "Woman's Conscience and Social Amelioration," The Social Application of Religion, The Merrick Lectures for 1907-8 (Cincinnati: Jennings et Graham, 1908): 41-60.' Dans *Essays: 1881 - 1932*. Vol. 12. The Major Works of Jane Addams. Charlottesville, Virginia, U.S.A.
- . 1889. 'My Friend, Julia Lathrop. Chapter IV: Early Days at Hull-House, 1889'. Dans *Essays: 1881 - 1932*. Vol. 11. The Major Works of Jane Addams. Charlottesville, Virginia, U.S.A.
- . 1907. 'Newer Ideals of Peace'. Dans *Essays: 1881 - 1932*. Vol. 2. The Major Works of Jane Addams. Charlottesville, Virginia, U.S.A.
- . 1913. *Democracy and Social Ethics*. Citizen's Library. New York: Macmillan Co.
- . 1923. 'Twenty Years at Hull-House, with Autobiographical Notes'. Dans *Essays: 1881 - 1932*. Vol. 9. The Major Works of Jane Addams. Charlottesville, Virginia, U.S.A.
- . 1930. 'The Second Twenty Years at Hull-House, September 1909 to September 1929, with a Record of a Growing World Consciousness'. Dans *Essays: 1881 - 1932*. Vol. 9. The Major Works of Jane Addams. Charlottesville, Virginia, U.S.A.
- . 1965. *The Social Thought of Jane Addams*. Ed. par Christopher Lasch. Ed. 1982. New York, N.Y: Irvington Pub.
- Aiguier, Grégory. 2018. 'Former à l'éthique Dans Une Perspective Émancipatoire et Démocratique. Une Approche Pragmatiste'. *Spirale - Revue de Recherches En Éducation*, no. 61: 163–75.

- Akin, William E. 1977. *Technocracy and the American Dream: The Technocrat Movement, 1900-1941*. Berkeley: University of California Press.
- Albero, Brigitte, et Christian Brassac. 2013. 'Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique'. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, no. 184 : 105–19.
- Alix, Sébastien-Akira. 2013. 'Continuité de l'expérience et théorie de la récapitulation dans la pédagogie de John Dewey'. *Revue Skhole.fr penser et repenser l'école*, no. 19.
- . 2017. 'L' éducation progressiste aux États-Unis: histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)'.
 ———. 2018. 'L'histoire Des Élèves Aux États-Unis (XIXe Siècle-Première Moitié Du XXe Siècle): Enjeux et Perspectives d'un Sous-Ensemble Historiographique En Expansion'. *Histoire de l'éducation*, no. 150 (December): 171–200.
 ———. 2019. 'Les Ambiguïtés Sociales Du Progressisme Pédagogique de John Dewey'. *Revista Lusófona de Educação*, no. 43 (March): 119–33.
- Allard, Marine, Lucie Assemat, et Coline Dhaussy. 2017. '« Ni les Femmes ni la Terre ! »'. *Multitudes* n° 67 (2): 82–89.
- Alves-Bernard, Idalina. 1996. 'Des médiations éducatives à l'actualité de John Dewey'. *Spirale - Revue de recherches en éducation* 17 (1): 113–30.
- Andersen, Margaret L., et Patricia Hill Collins. 2012. *Race, Class, & Gender: An Anthology*. 8 edition. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Anderson, Elizabeth. 2006. 'The Epistemology of Democracy'. *Episteme* 3 (1–2): 8–22.
- Anderson, Terry H. 1996. *The Movement and The Sixties: Protest in America from Greensboro to Wounded Knee*. 5th edition. New York: Oxford University Press.
- Annot, Emmanuelle. 2012. 'La responsabilité sociale des universités en France : un concept en émergence ?' *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, no. 31.
- Appleby, Joyce Oldham, Lynn Hunt, et Margaret Jacob. 1995. *Telling the Truth about History*. New York: Norton.
- Arendt, Hannah. 1961. *La crise de la culture: huit exercices de pensée politique*. Trad. par Patrick Lévy. Ed. 2000. Collection folio Essais 113. Paris: Gallimard.
- . 1972. *Du mensonge à la violence*. Trad. par François Laurent. Ed. 2002. Paris: Pocket.
- Arrighi, Pascal. 1982. 'L'enseignement Supérieur Américain'. *Revue Des Deux Mondes*, 670–76.
- Arum, Richard, et Josipa Roksa. 2011. *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. 1 edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Audard, Catherine. 2009. 'Le "nouveau" libéralisme'. *L'Économie politique*, no. 44 (November): 6–27.
- Audrain C., Cinq-Mars C., et Michel Sasseville. 2006. Québec : prévention de la violence et philosophie pour enfants. *Diotime* n°28/01.
- Axelrod, Paul. 2002. *Values in Conflict: The University, the Marketplace, and the Trials of Liberal Education*. McGill-Queen's University Press. Londres.
- Ayer, A.J. 1980. 'Aux Origines de La Philosophie Analytique'. *Revue Critique Les Philosophes Anglo-Saxons Par Eux-Mêmes* aout-septembre 1980 (36): 675–98.

- Badley, Graham. 2002. 'A Really Useful Link between Teaching and Research'. *Teaching in Higher Education* 7 (4): 443–55.
- . 2003. 'The Crisis in Educational Research: A Pragmatic Approach'. *European Educational Research Journal* 2 (2): 296–308.
- . 2004. 'Does Ron Barnett Have a Problem with Pragmatism?: Points for Debate'. *Teaching in Higher Education* 9 (1): 113–21.
- . 2016a. 'The Pragmatic University: A Feasible Utopia?' *Studies in Higher Education* 41 (4): 631–41.
- . 2016b. 'Integrating Culture and Higher Education: A Pragmatist Approach': *European Educational Research Journal*, July.
- Baillargeon, Normand. 2005. *Education et liberté : Tome 1, 1793-1918*. Montréal: Lux.
- Barell, John. 1994. *Teaching for Thoughtfulness: Classroom Strategies to Enhance Intellectual Development*. Subsequent. White Plains, N.Y: Pearson.
- Barnett, Ronald. 1990. *The Idea Of Higher Education*. McGraw-Hill Education (UK).
- . 2000. *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Society for Research Into Higher Education & Open University Press.
- . 2011. 'The Idea of the University in the Twenty-First Century: Where's the Imagination?' Dans *International Higher Education Congress: New Trends and Issues*, Dergisi Journal of Higher Education, 2:88–94. 1. Istanbul: Deomed.
- . 2013. *Imagining the University*. Routledge.
- . 2014. *Thinking and Rethinking the University: The Selected Works of Ronald Barnett*. Routledge.
- Barrot, Emmanuel. 2011. *Révolution Dans l'Université*. La ville brûle. Paris.
- Barrow, Robin, et Geoffrey Milburn. 1990. *A Critical Dictionary of Educational Concepts: An Appraisal of Selected Ideas and Issues in Educational Theory and Practice*. Subsequent edition. New York: Teachers College Pr.
- Bastit, Michel. 2007. *Qu'est-ce que l'université ?* Paris: L'Harmattan.
- Baudelot, Christian, et Roger Establet. 2007. *Quoi de neuf chez les filles*. Paris: NATHAN.
- Bazzoli, Laure, et Véronique Dutraive. 2013. 'La contribution de la philosophie sociale de John Dewey à une philosophie critique de l'économie'. *Cahiers d'Économie Politique* 65 (2): 129.
- Beaudry, Nadia. 2019. 'La philosophie pour les enfants, éducation à la démocratie : l'importance de la pensée créative'. *Revista do NESEF* 8 (2).
- Bégin, Luc. 2011. 'Légiférer en matière d'éthique : le difficile équilibre entre éthique et déontologie'. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, no. vol. 13, n° 1 (May): 39–61.
- . 2016. 'Quelques enjeux de mise en oeuvre de l'éducation au pluralisme : à propos de Différence et liberté de Georges Leroux'. *Philosophiques* 43 (2): 489–97.
- Behuniak, Jim. 2019. *John Dewey and Daoist Thought: Experiments in Intra-Cultural Philosophy, Volume One*. SUNY Press.

- Bell, Daniel, et David B. Truman. 2010. *The Reforming of General Education: The Columbia Experience in Its National Setting*. 1 edition. New Brunswick, N.J: Transaction Publishers.
- Ben-David, Joseph, et Awraham Zloczower. 1962. 'Universities and Academic Systems in Modern Societies'. *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie* 3 (1): 45–84.
- Benfey, Christopher E. G. 2012. *Red Brick, Black Mountain, White Clay: Reflections on Art, Family, and Survival*. New York: Penguin Press.
- Benson, Lee, et Ira Harkavy. 1991. 'Progressing beyond the Welfare State'. *Universities and Community Schools, Universities and Community Schools*, 2 (1).
- Benson, Lee, Ira Richard Harkavy, et John L. Puckett. 2007. *Dewey's Dream: Universities and Democracies in an Age of Education Reform: Civil Society, Public Schools, and Democratic Citizenship*. Philadelphia: Temple University Press.
- Berelson, Bernard. 1960. *Graduate Education in the United States*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Berlinski, Claire. 2011. *There Is No Alternative: Why Margaret Thatcher Matters*. Basic Books.
- Bernier, Nicolas. 2019. 'L'Autogouvernement selon John Dewey et Jane Addams'. *Sens Public*, August.
- Bernstein, Richard. 1992. 'The Resurgence of Pragmatism'. *Social Research* 59: 813–840.
- Besse, Laurent, Laurent Gutierrez, et Antoine Prost. 2012. *Réformer l'école : L'apport de l'Education nouvelle*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Bessner, Daniel. 2012. "'Rather More than One-Third Had No Jewish Blood": American Progressivism and German-Jewish Cosmopolitanism at the New School for Social Research, 1933–1939'. *Religions* 3 (1): 99–129.
- Bessy, Christian, et Francis Chateauraynaud. 1995. *Experts et Faussaires: Pour Une Sociologie de La Perception*. Collection Leçons de Choses. Paris: Editions Métailié.
- Bick, Sally. 2013. 'In the Tradition of Dissent: Music at the New School for Social Research, 1926–1933'. *Journal of the American Musicological Society* 66 (1): 129–90.
- Bishop, Morris. 1962. *A History of Cornell*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Blanchet, Philippe. 2019. *Main basse sur l'université*. Editions Textuel. Paris.
- Blondiaux, Loïc, et Christophe Traïni. 2018. *La démocratie des émotions*. Les Presses de Sciences Po. Paris: Sciences Po (Les Presses de).
- Bohman, James. 1999. 'Theories, Practices, and Pluralism: A Pragmatic Interpretation of Critical Social Science'. *Philosophy of the Social Sciences* 29 (4): 459–80.
- Boisvert, Yves, et Luc Bégin. 2019. 'Le service public face à la corruption systémique : faiblesse morale et vulnérabilité organisationnelle'. *Revue française d'administration publique* N° 171 (3): 767–80.
- Bollier, David, Olivier Petitjean, et Hervé Le Crosnier. 2013. *La renaissance des communs pour une société de coopération et de partage*. Paris: C.L. Mayer.

- Bonomo, L. Ryan Musgrave. 2010. 'Addams's Philosophy of Art : Feminist Aesthetics and Moral Imagination at Hull House'. Dans *Feminist Interpretations of Jane Addams*. Ed. par Maurice Hamington, 107–24. Pennsylvania State University Press.
- Bouchard, Nancy, et Marie-France Daniel. 2012. *Penser le dialogue en éducation éthique*. Montréal : PUQ.
- Boudjaoui, Mehdi. 2011. 'Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : étude comparée de deux dispositifs de formation'. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle* Vol. 44 (2): 49–68.
- Bourricaud, François. 1971. *Universités à La Dérive. France, Etats-Unis, Amérique Du Sud*. Stock. Paris.
- Boutet, Marc. 2016. 'Expérience et Projet : La Pensée de Dewey Traduite En Action Pédagogique'. *Phronesis* 5 (2): 23–34.
- Boutinet, Jean-Pierre. 2012. *Anthropologie du projet*. Presses Universitaires de France.
- Bouvier, Alain. 2007. 'Le CPE, Moteur de Changements Organisationnels'. *Recherches et Educations* 15.
- Bowers, C. A. 1964. 'The Social Frontier Journal: A Historical Sketch'. *History of Education Quarterly* 4 (3): 167–80.
- . 1969. *The Progressive Educator and the Depression, The Radical Years*. Random House.
- Brems, C., M.R. Baldwin, L. Davis, et L. Namyniuk. 1994. 'The Imposter Syndrome as Related to Teaching Evaluations and Advising Relationships of University Faculty Members'. *Journal of Higher Education* 65: 183–93.
- Brennan, Jason. 2016. *Against Democracy*. Princeton: Princeton University Press.
- Briere-Guenoun, Fabienne. 2017. *Instruire les gestes didactiques de métier: quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Presses Universitaires de Rennes. Paideia. Rennes: Broché.
- Brillouin, Léon. 2000. *La science et la théorie de l'information*. Sceaux: Jacques Gabay.
- Brubacher, John Seiler, et Willis Rudy. 1976. *Higher Education in Transition: A History of American Colleges and Universities, 1636-1976*. Harper & Row.
- Brudermann, Cédric, et Chrysta Péliissier. 2008. 'Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – L'exemple des langues étrangères'. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education* 5 (2): 21–33.
- Bruter, Annie. 2008. 'Le cours magistral comme objet d'histoire'. *Histoire de l'éducation*, no. 120 (September): 5–32.
- Bulle, Nathalie. 2010. 'Les raisons épistémologiques et psychologiques de l'enseignement des disciplines | Revue Skhole.fr'. *Skhole*, October.
- . 2016. 'Qu'est-ce qui ne va pas chez Dewey ?' *Skhole*.
- Bulmer, Martin, Kevin Bales, et Kathryn Kish Sklar. 2011. *The Social Survey in Historical Perspective, 1880-1940*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Burbules, Nicholas C. 1997. 'Philosophy in Education'. Dans *International Encyclopedic Dictionary of Education*. Ed. par Ben Peretz, Routledge. New York.
- Burke, Colin B. 1983. 'The Expansion of American Higher Education'. Dans *The Transformation of Higher Learning, 1860-1930: Expansion, Diversification, Social Opening, and Professionalization in England, Germany, Russia, and the United States*, Ed. par Konrad Hugo Jarausch. Bd. 13. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burke, Tom. 1998. *Dewey's New Logic: A Reply to Russell*. Paperback edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Butler, Judith. 2011. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Canguilhem, Georges. 1966. *Le normal et le pathologique*. Ed. 2013. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- . 1980. 'conférence «Le cerveau et la pensée»'. Dans *Georges Canguilhem, philosophe, historien des sciences: Actes du colloque, 6-7-8 décembre 1990*, Ed. 1993. Paris: Albin Michel.
- Caplow, Theodore; McGee, Reece J. 1965. *The Academic Marketplace*. First Thus edition. Anchor Books.
- Castner J., Daniel. 2019. 'Adaptive Challenge. Teachers as Lead Professionals for Democratic Living'. Dans *The Handbook of Dewey's Educational Theory and Practice*, by Charles L. Lowery, 241–53. Leiden ; Boston: Brill | Sense.
- Cefaï, Daniel, et Cédric Terzi, eds. 2012. *L'expérience Des Problèmes Publics*. Raisons Pratiques 22. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Centeno, Jennifer, et Luc Bégin. 2015. *Les loyautés multiples: mal-être au travail et enjeux éthiques*.
- Cervulle, Maxime. 2012. 'La conscience dominante. Rapports sociaux de race et subjectivation'. *Cahiers du Genre* 53 (2): 37–53.
- Champy, Philippe. 2005. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Retz.
- Champy-Remoussenard, Patricia. 2008. 'Regards croisés depuis et sur les Sciences de l'Éducation'. *Recherches & éducations*, no. 1 (October): 9–26.
- Chapoulie, Jean-Michel. 2001. *La Tradition Sociologique de Chicago: 1892-1961*. Paris: Seuil.
- Chassange, Kevin, et S. Callahan. 2017. '«J'ai Réussi, j'ai de La Chance. Je Serai Démasqué»': Revue de Littérature Du Syndrome de l'imposteur'. *Pratiques Psychologiques* 23: 97–110.
- Chaubet, François, et Emmanuelle Loyer. 2000. 'L'école Libre Des Hautes Études de New York : Exil et Résistance Intellectuelle (1942-1946)'. *Revue Historique* 302 (4 (616)): 939–72.
- Chomsky, Noam. 2010. *Réflexions sur l'université*. Paris: Raisons d'agir éditions.
- Chudoba, Ewa. 2015. 'Le naturalisme esthétique de John Dewey'. Trad. par Gabriela Trujillo et Alexandre Gefen. *Nouvelle revue d'esthétique* n° 15 (1): 23–31.
- Citton, Yves. 2014a. *L'économie de l'attention*. Paris: La Découverte.
- . 2014b. *Pour une écologie de l'attention*. Paris: Le Seuil.

- Cometti, Jean-Pierre. 2001. 'Le pluralisme pragmatiste et la question du relativisme'. *Archives de Philosophie* Tome 64 (1): 21–39.
- . 2013. *Qu'est-ce que le pragmatisme?* Paris: Gallimard ;
- . 2014. 'Black Mountain College et l'avant-garde américaine avant et après la Seconde Guerre mondiale'. Dans *Black Mountain College: art, démocratie, utopie*, by Éric Giraud et Jean-Pierre Cometti. Collection Arts contemporains. Rennes: PU Rennes.
- . 2016. 'La démocratie radicale: lire John Dewey'.
- Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat (1743-1794 ; marquis de) Auteur du texte. 1785. *Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix ([Reprod.] / par M. le marquis de Condorcet,...*
- Conlon, Thomas J. 2004. 'A Review of Informal Learning Literature, Theory and Implications for Practice in Developing Global Professional Competence'. *Journal of European Industrial Training* 28 (2/3/4): 283–95.
- Copleston, Frederick. 1994. *A History of Philosophy. Vol. 8: Modern Philosophy: Empiricism, Idealism, and Pragmatism in Britain and America*. 8. Dr. New York: Image Books, Doubleday.
- Cork, J. 1967. 'John Dewey and Karl Marx'. Dans *John Dewey: Philosopher of Science and Freedom: A Symposium*, by Sidney Hook. New York: Barnes & Noble.
- Côté, Jean-François. 2015. 'Du pragmatisme de George Herbert Mead à la sociologie de Chicago: les prolongements d'une vision kaléidoscopique de la société'. *SociologieS*, February.
- Crahay, Marcel. 2006. 'Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation'. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, no. 154 (March): 97–110.
- Crahay, Marcel, et Annick Fagnant. 2007. 'À propos de l'épistémologie personnelle: un état des recherches anglo-saxonnes'. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, no. 161 (December): 79–117.
- Crawford, Matthew B. 2009. *Éloge du carburateur essai sur le sens et la valeur du travail*. Trad. par Marc Saint-Upéry. Ed. 2010. Paris: La Découverte.
- Cremin, Lawrence A. 1961. *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*. 1st edition. N.Y.: Alfred A. Knopf.
- . 1983. 'The Problematics of Education in the 1980s: Some Reflections on the Oxford Workshop'. *Oxford Review of Education* 9 (1): 9–20.
- Crenshaw, Kimberlé Williams. 2005. 'Cartographies des marges: intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur'. Trad. par Cristelle Bonis. *Cahiers du Genre* n° 39 (2): 51–82.
- Cruikshank, Kathleen. 1998. 'In Dewey's Shadow: Julia Bulkley and the University of Chicago Department of Pedagogy, 1895-1900'. *History of Education Quarterly* 38 (4): 373–406.
- Cukier, Alexis. 2018. *Le Travail Démocratique*. Actuel Marx. Confrontations. Paris: PUF.
- Curti, Merle. 1959. *The Social Ideas of American Educators*. Totowa (New Jersey).

- Cuyppers, Stefaan, et Ishtiyaque Haji. 2006. 'Education for Critical Thinking: Can It Be Non Indoctrinative?' *Educational Philosophy and Theory* 38 (November): 723–43.
- Dahl, Robert Alan. 2003. *How Democratic Is the American Constitution?* 2. ed. The Castle Lectures in Ethics, Politics and Economics. New Haven, Conn.: Yale Univ. Press.
- Dalton, Thomas. 2002. *Becoming John Dewey: Dilemmas of a Philosopher and Naturalist*. Indiana University Press.
- Daniel, Marie-France, Monique Darveau, Louise Lafortune, et Richard Pallascio. 2005. *Pour l'apprentissage d'une Pensée Critique Au Primaire*. Collection Education Intervention 15. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dardot, Pierre, et Christian Laval. 2014. *Commun: Essai Sur La Révolution Au XXIe Siècle*. Paris: La Découverte.
- Davis, Allen F. 2000. *American Heroine: The Life and Legend of Jane Addams*. Reprint edition. Chicago, IL: Ivan R Dee.
- Davis, Angela Y. 1983. *Women, Race & Class*. 1st Vintage Books ed. New York: Vintage Books.
- Dawson, Fielding. 1991. *The Black Mountain Book: With Illustrations*. A new ed., rev. Enl. Rocky Mount, N.C: North Carolina Wesleyan College Press.
- Debarbieux, Éric. 1999. *La violence en milieu scolaire: Le désordre des choses*. ESF.
- Deegan, Mary Jo. 1990. *Jane Addams and the Men of the Chicago School, 1892-1918*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- DeFalco, Anthony. 2010. 'An Analysis of John Dewey's Notion of Occupations: Still Pedagogically Valuable?' *Education and Culture* 26 (1): 82–99.
- Deledalle, Gérard. 1965. *La pédagogie de John Dewey: philosophie de la continuité*. Paris: Éditions du Scarabée.
- . 1967. *L'Idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*. Presses Universitaires de France.
- . 1983. *La philosophie américaine*. Lausanne: L'Age d'homme.
- DePencier, Ida. 1967. *The History of the Laboratory Schools: The University of Chicago, 1896-1965*. Chicago: Quadrangle Books.
- Derrida, Jacques. 2001. *L'université sans Condition*. Collection Incises. Paris: Galilée.
- Derycke, M., et Philippe Foray, eds. 2018. *Care et Éducation*. Nancy: Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- DiAngelo, Robin. 2018. *White Fragility: Why It's so Hard for White People to Talk about Racism*. Ed. par Michael Eric Dyson. Boston: Beacon Press.
- Didier, Béatrice. 1995. 'Quand Diderot faisait le plan d'une université'. *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie* 18 (1): 81–91.
- Diggins, John P. 1978. *The Bard of Savagery: Thorstein Veblen and Modern Social Theory*. A Continuum Book. New York: Seabury Press.
- Diner, Steven J. 1975. 'Department and Discipline: The Department of Sociology at the University of Chicago, 1892–1920'. *Minerva* 13 (4): 514–553.

- Dodier, Nicolas. 1993. 'Les appuis conventionnels de l'action. Eléments de pragmatique sociologique'. *Réseaux. Communication - Technologie - Société* 11 (62): 63–85.
- . 2005. 'L'espace et le mouvement du sens critique'. *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 60e année (1): 7–31.
- . 2014. 'Transformations des langages et du travail critique des sciences sociales'. *Raisons politiques* N° 55 (3): 7–46.
- Dolto, Françoise. 1984. *L'image Inconsciente Du Corps*. Seuil/Psychanalyse. Paris: Seuil.
- Dorfman, J. 1940. *Thorstein Veblen and His America*. The Viking Press.
- Dorlin, Elsa. 2005. 'De l'usage épistémologique et politique des catégories de « sexe » et de « race » dans les études sur le genre'. *Cahiers du Genre* n° 39 (2): 83–105.
- Douglas, Heather E. 2009. *Science, Policy, and the Value-Free Ideal*. Pittsburgh, Pa: University of Pittsburgh Press.
- Dreyfus, Hubert L., et Stuart E. Dreyfus. 2004. 'The Ethical Implications of the Five-Stage Skill-Acquisition Model'. *Bulletin of Science, Technology & Society* 24 (3): 251–64.
- Duberman, Martin B. 1972. *Black Mountain: An Exploration in Community*. Evanston, Ill: Northwestern University Press.
- Dumont, Louis. 1994. *L'idéologie allemande: France-Allemande et retour*. Nouvelle éd. Homo aequalis, Louis Dumont ; 2. Paris: Gallimard.
- Dunn, John. 2014. *Breaking Democracy's Spell*. New Haven: Yale University Press.
- Durkheim, Émile. 1895. *Les règles de la méthode sociologique*. Ed. 1988. Champs 198. Paris: Flammarion.
- Durst, Anne. 2010. *Women Educators in the Progressive Era: The Women behind Dewey's Laboratory School*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dykhuizen, George. 1978. *The Life and Mind of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Egea-Kuehne, Denise. 1997. 'Note de synthèse [Philosophie de l'éducation dans le monde anglophone]: Philosophie de l'éducation dans le monde anglophone'. *Revue française de pédagogie* 121 (1): 141–55.
- Emerson, Ralph Waldo. 1841. *Self Reliance & Other Essays*. Ed. 2016.
- Engel, Pascal. 2016. '« Trump ne demande pas qu'on croie ce qu'il dit, mais qu'on croie en lui »'. *Le Monde.fr*, 17 November 2016.
- Ewen, Stuart. 1992. *Consciencess sous influence: Publicité et genèse de la société de consommation*. Paris: Editions Aubier.
- Fabre, Michel. 1999. 'Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation?' Dans *Education et Philosophie. Approches contemporaines*, by Jean Houssaye. Paris: ESF Editeur.
- . 2006. 'Chapitre 1. Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey'. Dans *Situations de formation et problématisation*, 15–30. De Boeck Supérieur.
- . 2009. *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris: Vrin.
- . 2013. 'Arendt et Dewey: Une Controverse Fictive Aux Enjeux Bien Réels'. Dans *Grandes Controverses En Éducation*. Exploration. Berlin: Peter Lang.
- . 2015. *Éducation et humanisme: lecture de John Dewey*. Paris: Vrin.

- Fallace, Thomas D. 2011. *Dewey & the Dilemma of Race: An Intellectual History, 1895-1922*. New York: Teachers College Press.
- Fallon, Catherine, et Bruno Leclercq. 2014. *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur?: variations internationales sur un thème ambigu*. Louvain-la-Neuve: Academia-l'Harmattan.
- Farjoun, Moshe, Christopher Ansell, et Arjen Boin. 2015. 'PERSPECTIVE—Pragmatism in Organization Studies: Meeting the Challenges of a Dynamic and Complex World'. *Organization Science* 26 (6): 1787–1804.
- Fave-Bonnet, Marie-Françoise. 1994. 'Le métier d'enseignant- chercheur : des missions contradictoires ?' *Recherche & formation* 15 (1): 11–34.
- Fedi, Laurent. 2012. 'Lipman contre Piaget : une mauvaise querelle à propos de la philosophie pour enfants'. *Le Télémaque* n° 42 (2): 149–62.
- Festenstein, Matthew. 2018. 'Does Dewey Have an "Epistemic Argument" for Democracy?' SSRN Scholarly Paper ID 3134021. Rochester : Social Science Research Network.
- Fichte, Johann Gottlieb. 1808. *Discours à la nation allemande*. Trad. par S Jankélévitch. Ed. 1975. Paris: Aubier-Montaigne.
- Fischer, Clara. 2014. *Gendered Readings of Change: A Feminist-Pragmatist Approach*. First edition. Breaking Feminist Waves. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Flexner. 1930. *Universities, American, English, German, by Abraham Flexner*. New York, London, Toronto, Oxford university press.
- Forquin, Jean-Claude. 1989. 'Note de synthèse [La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960]: La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960'. *Revue française de pédagogie* 89 (1): 71–91.
- Foucault, Michel. 1975. *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Ed. 1993. Paris: Gallimard.
- . 2001a. 'La Naissance de La Médecine Sociale'. Dans *Dits et Écrits II 1976-1988*, Gallimard, 207–28. Dits et Écrits. 1954 -1988, Ed. établie sous la dir. de Daniel Defert ...; 2. Paris, France.
- . 2001b. « «Radioscopie de Michel Foucault» (entretien avec J. Chancel, 10 mars 1975) Dans *Dits et Écrits II 1976-1988*, Gallimard, 207–28. Dits et Écrits. 1954 -1988, Ed. établie sous la dir. de Daniel Defert ...; 2. Paris, France.
- Fourez, Gérard. 1996. *La construction des sciences: les logiques des inventions scientifiques ; introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences*. 3. éd. rev. Sciences, éthiques, sociétés. Bruxelles: De Boeck Université.
- Fraser, Nancy. 2010. 'Who Counts? Dilemmas of Justice in a Postwestphalian World'. *Antipode* 41 (s1): 281–97.
- Frega, Roberto. 2006a. *John Dewey et La Philosophie Comme Épistémologie de La Pratique*. La Philosophie En Commun. Paris: Harmattan.
- . 2006b. *Pensée, Expérience, Pratique: Essai Sur La Théorie Du Jugement de John Dewey*. Collection 'La Philosophie En Commun'. Paris: Harmattan.
- . 2013. 'L'épistémologie des dominés'. *Critique* n° 799 (12): 978–91.

- . 2015. *Le Pragmatisme Comme Philosophie Sociale et Politique*. Lormont: Editions Le Bord de l'eau.
- . 2020. *Le projet démocratique*. Editions de la Sorbonne. Philosophies Pratiques. Paris.
- Freitag, Michel. 1995. *Le Naufrage de l'université et Autres Essais d'épistémologie Politique*. Ed. La Découverte. Québec, Canada.
- Frelat-Kahn, Brigitte. 2013. *Pragmatisme et éducation. James, Dewey, Rorty*.
- Fricker, Miranda. 2007. *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Friedan, Betty. 1963. *The Feminine Mystique 1963*. W.W. Norton & Company, Inc.
- Friedlander, Judith. 2019. *A Light in Dark Times: The New School for Social Research and Its University in Exile*. Columbia University Press.
- Frischmann, Brett M., Michael J. Madison, et Katherine Jo Strandburg, eds. 2014. *Governing Knowledge Commons*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Fuller, Richard Buckminster. 2009. *Education Automation: Comprehensive Learning for Emergent Humanity*. Baden: Müller.
- Fuller, Steve. 2006. 'Universities and the Future of Knowledge Governance from the Standpoint of Social Epistemology'.
- Gadoni, Alexandra, et Marion Tellier. 2015. 'Observer Son Corps d'enseignant : Une Expérience d'autoconfrontation'. Dans *Apprentissage et Enseignement Du Français Oral En Langue Première et En Langue Seconde*, Editions Peisaj, 167–84. Montréal.
- Gambou, Alfred Romuald. 2016. 'Les Limites de La Notion de Compétence Éthique Dans La Formation de La Vie Éthique Des Enseignants'. *Penser l'éducation*, no. n° 39: pp.47-64.
- Garreta, Guillaume. 2007. 'Du Pluralisme Ontologique Au Pluralisme Épistémique : Genèse et Transformations Du Pluralisme Culturel'. Dans *Pluralisme et Démocratie – Entre Culture, Droit et Politique*, Editions Québec-Amérique. Montréal.
- Garry, Ann, ed. 2017. *The Routledge Companion to Feminist Philosophy*. Routledge Philosophy Companions. New York ; London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gayraud, Laure, Georgie Simon-Zarca, et Catherine Soldano. 2011. 'Université : Les Défis de La Professionnalisation'. *NEF : Notes Emploi-Formation ISSN 1764-4054*, no. 46: 32 p.
- Genard, Jean-Louis. 2017. 'La « compétence éthique » au-delà de ses dimensions discursives et propositionnelles'. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, no. vol. 19, n° 1 (July).
- Georgescu-Roegen, Nicolas. 1971. *The Entropy Law and the Economic Process*. Reprint 2014 ed. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Harvard University Press.
- Gibbons, Michael, Martin Trow, Peter Scott, Helga Nowotny, et Camille Limoges. 1995. 'The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies'. Dans *Contemporary Sociology*. Vol. 24.

- Gibbs, Paul. 2013. 'Pragmatism, Meaning and Learning in the Workplace'. Dans *Learning, Work and Practice: New Understandings*. Ed. par Paul Gibbs, 165–75. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Gibson-Graham, J.K. 1996. *The End of Capitalism (As We Know It): A Feminist Critique of Political Economy*. MA Blackwell. Cambridge.
- Giraud, Eric. 2014. 'des faits du BMC : lieux, contextes, et administration du Black Mountain College'. Dans *Black Mountain College: art, démocratie, utopie*, by Eric Giraud et Jean-Pierre Cometti. Collection Arts contemporains. Rennes: PU Rennes.
- Gislain, Jean-Jacques. 2003. 'L'émérgence de la problématique des institutions en économie, Abstract'. *Cahiers d'économie Politique / Papers in Political Economy*, no. 44: 19–50.
- Glock, Hans-Johann. 2011. *Qu'est-ce que la philosophie analytique?* Paris: Gallimard.
- Go, Henri-Louis. 2013. *Dewey penseur de l'éducation*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Goodchild, Lester F, Harold S Wechsler, et Association for the Study of Higher Education. 1989. *ASHE Reader on the History of Higher Education*.
- Grant, G. 1984. 'Whither the Progressive College?' *Liberal Education* 70 (4): 315–21.
- Gros, Aurélien. 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.
- Guignon, Charles, et David R. Hiley. 2003. *Richard Rorty*. Cambridge University Press.
- Guilbert, Louise. 1990. 'La Pensée Critique En Science: Présentation d'un Modèle Iconique En Vue d'une Définition Opérationnelle'. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de La Pensée Éducative* 24 (3): 195–218.
- Guinchard, Paulette, et Jean-François Petit. 2011. *Une société du soins. Santé, travail, philosophie, politique*. Editions de l'Atelier. Broché.
- Habermas, Jürgen. 1989. *The New Conservatism: Cultural Criticism and the Historians' Debate*. Ed. par Shierry Weber Nicholén. Studies in Contemporary German Social Thought. Cambridge, Mass: MIT Press.
- . 1998. 'Ganz allein.' *Die Zeit*. 31/1998 : 31:27
- Hall, Edward Twitchell. 2014. *La dimension cachée*. Traduit par Amélie Petita. Paris: Ed. du Seuil.
- Halpin, David. 2003. *Hope and Education: The Role of the Utopian Imagination*. London: Routledge Falmer.
- Hamez, Marie-Pascale. 2012. 'La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM'. *Le français aujourd'hui* n°176 (1): 77–90.
- Hamington, Maurice. 2015. 'Hospitality as moral inquiry. Sympathetic knowledge in the quest-host encounter". Dans *Contemporary Feminist Pragmatism*. Ed. par Celia Bardwell-Jones, 200–216. London: Routledge.
- Hamington, Maurice, et Celia Bardwell-Jones, eds. 2012. *Contemporary Feminist Pragmatism*. Routledge Studies in Contemporary Philosophy 37. New York: Routledge.
- Hammersley, Martyn. 2002. 'Educational Research, Policymaking and Practice', January.

- Haraway, Donna. 1988. 'Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective'. *Feminist Studies* 14 (3): 575–99.
- Harbour, Clifford Perry. 2015. *John Dewey and the Future of Community College Education*. London ; New York: Bloomsbury Academic.
- Harding, Sandra, ed. 2003. *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. 1 edition. New York: Routledge.
- Harkavy, Ira, et John L. Puckett. 1994. 'Lessons from Hull House for the Contemporary Urban University'. *Social Service Review* 68 (3): 299–321.
- Harris, Mary Emma. 1987. *The Arts at Black Mountain College*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Hartsock C. M., Nancy. 2003. 'Comment on Hekman's "Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited": Truth or Justice?' Dans *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. Ed. par Sandra Harding, 1 edition, 243–53. New York: Routledge.
- Hartung, Fritz. 1930. 'Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin'. Dans *Das Akademische Deutschland*, by Michael Doeberl, Bd. 1:67–82. Berlin: Weller.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1808. 'Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin'. Dans *Philosophies de l'université: l'idéalisme allemand et la question de l'Université*, traduit par Luc Ferry et J. P Pesron, Ed. 1979. Paris: Payot.
- . 1812. *La science de la logique*. Trad. par Bernard Bourgeois. Ed. 1986. Paris: Vrin.
- . 1816. 'De l'enseignement de la philosophie à l'université'. Dans *Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten, in G.W.F. Hegel Werke inzwanzig Bänden*, traduit par Gérard Coffin et Olivier Masson, Ed. 1969. Vol. 4. Suhrkamp. Nürnberger und Heidelberger Schriften.
- Heidegger, Martin. 1929. *Qu'est-ce que la métaphysique?* Ed. par Marc Froment Meurice. Trad. par Henry Corbin. Ed. 1985. Paris: Nathan.
- Heinzen, Samuel. 2017. 'L'enjeu du corps dans l'enseignement de l'éthique en Suisse romande: la nécessité d'un choix déontologique autour de la norme'. *Éthique en éducation et en formation: les Dossiers du GREE*, no. 4: 30–41.
- Held, David. 2006. *Models of Democracy, 3rd Edition*. Stanford : Stanford University Press.
- Héraclite. 2011. *Fragments*. Trad. par Marcel Conche. 5th ed. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Hickman, Larry. 2018. *Apprendre tout au long de sa vie: réflexions sur l'éducation et sur la philosophie de John Dewey*.
- Hickman, Larry A. 2008. 'Dewey's Hegel: A Search for Unity in Diversity, or Diversity as the Growth of Unity?' *Transactions of the Charles S. Peirce Society: A Quarterly Journal in American Philosophy* 44 (4): 569–76.
- Hill Collins, Patricia. 2003. 'Learning from the Outsider Within'. Dans *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. Ed. par Sandra Harding, 1 edition, 103–22. New York: Routledge.
- Hirsch Jr., E. D. 1988. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. 1st Vintage Books ed edition. New York: Vintage.

- Hogan, D. J. 1985. *Class and Reform: School and Society in Chicago, 1880-1930*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hook, Sidney. 1925. 'Introduction by Sidney Hook'. Dans *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 1*, Southern Illinois University Press. Vol. 21. Charlottesville, Virginia, U.S.A.: Boydston, Jo Ann et Larry Hickman.
- . 1950. 'La Place de John Dewey Dans La Pensée Moderne'. Dans *L'activité Philosophique Contemporaine En France et Aux Etats-Unis*. Ed. par Marvin Farber, PUF. Vol. Tome 1 La philosophie américaine. Paris.
- hooks, bell. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- . 2003. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Horowitz, Frederick A., Brenda Danilowitz, et Josef Albers. 2006. *Josef Albers: To Open Eyes: The Bauhaus, Black Mountain College, and Yale*. London: Phaidon Press.
- Horwitz, R. 2013. 'John Dewey'. Dans *Histoire de la philosophie politique*, by Leo Strauss, Joseph Cropsey, et Olivier Sedeyn, PUF. collection Quadrige.
- Houssaye, Jean. 1999. *Education et Philosophie. Approches contemporaines*. Paris: ESF Editeur.
- Huber, Michel. 2005. *Apprendre en projets: la pédagogie du projet-élèves*. Lyon: Chronique sociale.
- Humboldt, Wilhelm von. 1792. *Essai sur les limites de l'action de l'Etat*. Trad. par Karen Horn, Alain Laurent, et Henry Chrétien. Ed. 2004. Paris: Les Belles Lettres.
- Humboldt, Wilhelm von, Andreas Flitner, Klaus Giel, et Wilhelm Humboldt. 1995. *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Unveränd. Nachdr. der 3., Gegenüber der 2. unveränd. Aufl. Werke, in fünf Bänden / Wilhelm von Humboldt. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel; 1. Stuttgart: Cotta.
- Hume, David. 1739. *Traité de la nature humaine Tome 2. Dissertation sur les passions*. Ed. 2011. Paris: Garnier Flammarion.
- Institut Léon Trotsky. 1990. *Autour de la Commission Dewey*. Grenoble: Institut Léon Trotsky.
- Jablonka, Ivan. 2001. 'Les historiens américains aux prises avec leur école. L'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux États-Unis (1961-2001)'. *Histoire de l'éducation*, no. 89 (January): 3–58.
- James, William. 1899. *Aux étudiants, aux enseignants*. Ed. 2000. Paris: Payot & Rivages.
- . 1900. *On Some of Life's Ideals: On A Certain Blindness in Human Being What Makes A Life Significant*. Ed. 2009. University of Michigan Library.
- . 1909. 'A Pluralistic Universe'. Dans *Volume 4: A Pluralistic Universe*. Ed. 1977. Vol. 04. The Works of William James. Charlottesville, Virginia, U.S.A.: Burkhardt, Frederick H. et Fredson Bowers, Ignas K. Skrupskelis.
- . 1987. *Essays, Comments, and Reviews*. The Works of William James. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Janack, Marianne, ed. 2010. *Feminist Interpretations of Richard Rorty*. Re-Reading the Canon. University Park, Pa: Pennsylvania State University Press.

- Jaspers, Karl. 1946. *De l'Université*. Trad. par Ingeburg Lachaussée. Ed. 2008. Lyon, France: Parangon-VS, impr. 2008.
- Jay, Étienne. 2017. 'Enquêter Avec Dewey Sur La Notion de Compétence: Et Si La Compétence Éthique Ne Pouvait s'enseigner?' *Éthique Publique*, no. vol. 19, n° 1.
- Jencks, Christopher, et David Riesman. 2001. *The Academic Revolution*. 1st edition. New Brunswick, N.J: Transaction Publishers.
- Jewett, Andrew. 2012. *Science, Democracy, and the American University: From the Civil War to the Cold War*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, Alvin. 1933. 'University in Exile'. *The American Scholar* 2 (4): 487–88.
- Jonnaert, Philippe. 2002. *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, Philippe, Armand M'Batika-Kiam, et Samira Boufrahi, eds. 2004. *Les Réformes Curriculaires: Regards Croisés*. Collection Éducation-Recherche 15. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Kaehler, Siegfried A. 1963. *Wilhelm von Humboldt Und Der Staat: Ein Beitrag Zur Geschichte Deutscher Lebensgestaltung Um 1800*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kallen, Horace. 1930. 'Pragmatism'. Dans *Encyclopedia of the Social Sciences*. Vol. XII. New York.
- Kambouchner, Denis. 2000. *Une école contre l'autre*, Paris, PUF, 2000.
- Kant, Emmanuel. 1786. *Vers la paix perpétuelle. Que signifie s'orienter dans la pensée? Qu'est-ce que les lumières: et autres textes*. Trad. par Françoise Proust et Jean-François Poirier. Ed. 1991. GF-Flammarion 573. Paris: Flammarion.
- . 1798. *Le conflit des facultés: Et autres textes sur la révolution*. Trad. par Christian Ferrié. Ed. 2015. Paris: Payot.
- . 1845. *Principe métaphysique de la morale*. Ed. 1997. Paris: Librairie Delagrave.
- . 1886. *Traité de pédagogie*. Trad. par Jules Barni. Paris: F. Alcan.
- Karier, Clarence J. 1972. 'Liberalism and the Quest for Orderly Change'. *History of Education Quarterly*.
- Katherine Camp Mayhew, et Anna Camp Edwards. 1936. *The Dewey School The Laboratory School Of The University Of Chicago 1896-1903*. New-York: Atherton Press.
- Katz, Vincent, Martin Brody, et Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, eds. 2003. *Black Mountain College: Experiment in Art*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Katznelson, Ira. 2009. 'Reflections on the New School's Founding Moments, 1919 and 1933'. *Social Research: An International Quarterly* 76 (2): 395–410.
- Kaufman-Osborn, Timothy V. 1984. 'John Dewey and the Liberal Science of Community'. *The Journal of Politics* 46 (4): 1142–65.
- Kerr, Clark. 1963. *The Uses of the University: Fifth Edition*. Ed. 2001. Harvard University Press.
- Khalil, Elias L. 2004. 'The Three Laws of Thermodynamics and the Theory of Production'. *Journal of Economic Issues* 38 (1): 201–26.

- Kilpatrick, William Heard. 1918. 'THE PROJECT METHOD. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process'. *Teachers College Record (1970)* 19 (4): 319–35.
- Kincheloe, Joe L. 2008. *Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction*. 1. ed. Explorations of Educational Purpose 1. Dordrecht: Springer.
- Kitcher, Philip. 2006. 'Public Knowledge and the Difficulties of Democracy'. *Social Research: An International Quarterly* 73 (4): 1205–24.
- . 2015. 'Pragmatism and Progress'. *Transactions of the Charles S. Peirce Society: A Quarterly Journal in American Philosophy* 51 (4): 475–94.
- Kliebard, Herbert M. 2004. *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. 3 edition. New York, NY: Routledge.
- Kloppenber, James T. 1988. *Uncertain Victory: Social Democracy and Progressivism in European and American Thought, 1870-1920*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Knight, Louise W. 2006. *Citizen: Jane Addams and the Struggle for Democracy*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Koch, Donald F. 1989. 'Editor's Introduction: International Conflict and the Development of Dewey's Moral, Political, and Legal Philosophy'. Ed. par J. Samuels Warren. *Research in the History of Economic Thought and Methodology* Archival Supplement 1: 19–56.
- . 2008. *Principles of Instrumental Logic: John Dewey's Lectures in Ethics and Political Ethics, 1895-1896*. Southern Illinois University Press.
- Kolly, Bérangère. 2018. 'L'idée d'hospitalité scolaire chez Prairat'. Dans *Éthique et éducation: questions à Eirick Prairat*. Ed. par Henri Louis Go, Presses universitaires de Rouen et du Havre. Penser les valeurs en éducation et en formation.
- Kroeger, Brooke. 2017. *The Suffragents: How Women Used Men to Get the Vote*. Albany: Excelsior Editions.
- Lacroix, André, Luc Bégin, et Allison Marchildon. 2017. *Former à l'éthique En Organisation: Une Approche Pragmatiste*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafont, Pascal. 2019. *Validation Des Acquis de l'expérience et Éducation Tout Au Long de La Vie: Paroles d'acteurs Politiques et Sociaux*. Petra. Pédagogie et Sciences Humaines. Bordeaux.
- Laird, Susan. 1988. 'Women and Gender in John Dewey's Philosophy of Education'. *Educational Theory* 38 (1): 111–29.
- Lakes, Richard D. 1985. 'John Dewey's Theory of Occupations: Vocational Education Envisioned'. *Journal of Vocational and Technical Education* 2 (1): 41–47.
- Lamoureux, Diane. 2010. *Pensées Rebelles: Autour de Rosa Luxembourg, Hannah Arendt, et Françoise Collin*. Montréal: Éditions du remue-ménage.
- Lamy, Jérôme. 2015. 'Savoir en faisant (et réciproquement). Le pragmatisme incandescent de John Dewey'. Billet. *Zilsel. Sociologie, histoire, anthropologie et philosophie des sciences et des techniques* (blog). 2015.
- Landemore, Hélène. 2017. *Democratic Reason: Politics, Collective Intelligence, and the Rule of the Many*.

- Lasch, Christopher. 1978. *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York: Norton & Company.
- Latour, Bruno. 2010. *Métier de chercheur. Regard d'un anthropologue*. 2e édition revue et corrigée. Paris: INRA.
- Laugier, Sandra. 1995. 'Y A-t-Il Une Philosophie Post-Analytique?' *Esprit (1940-)*, no. 215 (10): 16–35.
- Laval, Christian. 2012. *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.
- Laveleye, Émile de. 1871. 'LES PROGRÈS DE L'ENSEIGNEMENT AUX ÉTATS-UNIS'. *Revue Des Deux Mondes (1829-1971)* 96 (4): 858–93.
- Lavergne, Cécile, et Thomas Mondémé. 2008. 'Le corps pragmatiste. Entretien avec Richard Shusterman'. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, no. 15 (December): 255–67.
- Le Goff, Alice. 2013. *Care et Démocratie Radicale*. 1re édition. Care Studies. Paris: Presses universitaires de France.
- Leffers, M. Regina. 1993. 'Pragmatists Jane Addams and John Dewey Inform the Ethic of Care'. *Hypatia* 8 (2): 64–77.
- Lenoir, Frédéric. 2016. *Philosopher et méditer avec les enfants*. Albin Michel. Paris.
- Léon, Xavier. 1922. *Fichte et son temps*. Vol. tome 2. Paris : A. Colin.
- Lévinas, Emmanuel. 1982. *Ethique et Infini*. Paris : Fayard.
- Levine, Lawrence W. 2010. *Culture d'en haut, culture d'en bas: l'émergence des hiérarchies culturelles aux Etats-Unis*. Trad. par Marianne Woollven et Olivier Vanhée. Paris: La Découverte.
- Lévi-Strauss, Claude. 1962. *La pensée sauvage*. Ed. 2010. Agora 2. Paris: Presses Pocket.
- Lipman, Matthew. 1980. *Philosophy in the Classroom*. 2nd edition. Philadelphia: Temple University Press.
- . 2003. *Thinking in Education*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press.
- Lippmann, Walter. 1937. *The Good Society*. Ed. 2005. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Liu, Nian Cai, Ying Cheng, et Li Liu. 2005. 'Academic Ranking of World Universities Using Scientometrics - A Comment to the "Fatal Attraction"'. *Scientometrics* 64 (1): 101–9.
- Livingston, James. 2001. *Pragmatism, Feminism, and Democracy: Rethinking the Politics of American History*. New York: Routledge.
- Lotka, A. J. 1925. 'Elements of Physical Biology'. *Nature* 116 (2917): 461–461.
- Lucas, Christopher J. 1996. *American Higher Education: A History*. New York: St. Martin's Griffin.
- Lussac, Olivier. 2004. 'Démocratie et Éducation : Le Black Mountain College et Les Arts Visuels, 1945-1957'. *Des Scènes Plurielles de l'art*, Éditions Cpea/Université de Metz, Hors-série n°1.
- Macherey, Pierre. 2011. *La Parole Universitaire*. Paris: La Fabrique éditions.
- Mack, Arien. 2017. 'A New, New School for Social Research University in Exile'. *Social Research* 84 (4): xxi–xxii.

- Madelrieux, Stéphane. 2008. *William James : L'attitude empiriste*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- . 2015. 'John Dewey En Reconstruction'. *Philosophical Enquiries - Revue Des Philosophies Anglophones*, no. 5 (December): 5–18.
- . 2016. *La philosophie de John Dewey: repères*.
- . 2019. 'Richard Rorty et la critique philosophique'. *Archives de Philosophie* Tome 82 (3): 505–23.
- Magar-Braeuner, Joëlle. 2018. 'La leçon de La leçon de discrimination'. *Recherches féministes* 31 (1): 161–78.
- Malinowski, Bronislaw. 2007. *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Trad. par André Devyver. Paris: Gallimard.
- Marchildon, Allison. 2017. 'Le pouvoir de déployer la compétence éthique'. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, no. vol. 19, n° 1.
- Margalit, Avishai. 1998. *The Decent Society*. Harvard University Press.
- Margonis, Frank. 2009. 'John Dewey's Racialized Visions of the Student and Classroom Community'. *Educational Theory* 59 (1): 17–39.
- Maroupas, Nikos. 2012. 'L'action anarchiste, une notion pragmatiste'. Dans *Philosophie de l'anarchie: théories libertaires, pratiques quotidiennes et ontologie; actes du colloque de Lyon, mai 2011*. Ed. par Jean-Christophe Angaut, Colloque Philosophie de l'Anarchie, et Centre de Documentation et de Recherche sur les Alternatives Sociales, 227–38. Lyon: Atelier de Création Libertaire.
- . 2015. 'Pragmatisme : Une Philosophie Anarchiste ? Une Généalogie : Proudhon, Bakounine, James, Dewey'. Thèse pour le doctorat de philosophie, Paris, France: Université Paris Ouest Nanterre la Défense.
- Martin, Eric, et Maxime Ouellet. 2010. 'La Gouvernance Des Universités Dans l'économie Du Savoir', November.
- Martin, Jane Roland. 1985. 'Becoming Educated: A Journey of Alienation or Integration? Becoming Educated: A Journey of Alienation or Integration?' *Journal of Education* 167 (3): 71–84.
- Martin, Jay. 2002. *The Education of John Dewey: A Biography*. New York: Columbia University Press.
- Mason, John Brown. 1937. 'The University in Exile'. *Social Science* 12 (2): 196–200.
- Masseys-Bertonèche, Carole. 2006. *Philanthropie et grandes universités privées américaines: pouvoir et réseaux d'influence*. Le territoire du politique. Pessac: Presses Univ. de Bordeaux.
- Maynard, W. Barksdale. 2008. *Woodrow Wilson: Princeton to the Presidency*. First Edition. New Haven: Yale University Press.
- McHugh, Nancy Arden. 2015. *The Limits of Knowledge: Generating Pragmatist Feminist Cases for Situated Knowing*. Albany: SUNY Press.
- McIntosh, Peggy. 1989. 'White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack'. Ed. par Women's International League for Peace and Freedom. *Peace and Freedom Magazine* July-August, 1989: 10–12.

- McMillan, David W., et David M. Chavis. 1986. 'Sense of Community: A Definition and Theory'. *Journal of Community Psychology* 14 (1): 6–23.
- McPeck, John E., et Michael Scriven. 2016. *Routledge Library Editions: Philosophy of Education: Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic*. 1 edition. Routledge.
- Mead, George Herbert. 2014. 'Box 14, Folder 3, Philosophy 63, 100 Pages Numérotées de 1 à 50'. Dans *George Herbert Mead Papers 1855-1968*. Special Collections Research Center. University of Chicago Library.
- Mead, George-H. 1934. *L'esprit, le soi et la société*. Ed. par Daniel Cefaï et Louis Quéré. Ed. 2006. Presses Universitaires de France - PUF.
- Medina, José. 2012. *The Epistemology of Resistance: Gender And Racial Oppression, Epistemic Injustice, And Resistant Imaginations*. 1 edition. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Meirieu, Philippe, et Jacques Liesenborghs. 2005. *L'enfant, l'éducateur et la télécommande*. Bruxelles: Editions Labor.
- Ménand, Louis. 2002. *The Metaphysical Club*. London: Flamingo.
- Mercier, Arnaud. 2012. 'Dérives des universités, périls des universitaires'. *Questions de communication*, no. 22 (December): 197–234.
- Merle, Pierre. 2007. 'Le conflit dans l'école: question scolaire et question sociale'. *Le Télémaque* n° 31 (1): 51–62.
- Merton, Robert K. 1968. *Social Theory and Social Structure*. 1968 enlarged ed. New York, NY: Macmillan USA.
- Meuret, Denis. 2007. *Gouverner l'école: Une Comparaison France/Etats-Unis*. Education et Société. Paris: Presses universitaires de France.
- Mialaret, Gaston. 1976. *Les sciences de l'éducation*. 1er édition. Paris: Que sais-je ?
- Mialaret, Gaston, et Maurice Debesse. 1972. *Traité Des Sciences Pédagogiques. Tome 3 Pédagogie Comparée*. PUF. Paris.
- Michaud, Yves. 2013. *Contre La Bienveillance*. Paris, France: Stock.
- Mignot-Gérard, Stéphanie, et Christine Musselin. 2001. 'L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations'. *Education et sociétés* no 8 (2): 11–25.
- Mikhailov, Anatoli. 2009. 'University in Exile: The Experience of the Twenty-First Century'. *Part of a Special Issue: Free Inquiry at Risk: Universities in Dangerous Times, Part II* 76 (3): 849–66.
- Milanese, Arnaud. 2015. 'Dewey et le radicalisme politique dans les années 30: entre critique et réappropriation'. *Philosophical enquiries : revue des philosophies anglophones*, no. 5.
- Miller, Douglas T., et Marion Nowak. 1977. *The Fifties: The Way We Really Were*. 1st ed. Garden City, N.Y: Doubleday.
- Mirosky, Philip. 2011. *Science-Mart: Privatizing American Science*. N.Y. : Harvard University Press.
- Mitrany, David. 1966. *A Working Peace System*. Quadrangle Books.

- Montefiore, Alan. 1980. 'La Philosophie de l'éducation'. *Revue Critique Les Philosophes Anglo-Saxons Par Eux-Mêmes* aout-septembre 1980 (36): 897–900.
- Moreau, Didier. 2007. 'L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ?' *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle* Vol. 40 (2): 53–76.
- Moulin, Jean-François. 2004. 'Le discours silencieux du corps enseignant'. *Carrefours de l'éducation* n° 17 (1): 142–59.
- Mozziconacci, Vanina. 2017a. 'Le sujet du féminisme peut-il faire l'objet d'une éducation ? Essai sur les théorisations féministes de la relation et de l'institution'. Philosophie, Lyon, France: Université de Lyon.
- . 2017b. 'Une éducation entre personnel et politique : le "consciousness raising" dans les pédagogies féministes'. Dans *Le métier d'enseigner: approches philosophiques*, 166–86.
- Mulligan, Robert F. 2006. 'Transactional Economics: John Dewey's Ways of Knowing and the Radical Subjectivism of the Austrian School'. *Education and Culture, Journal of the John Dewey Society* 22 (2): 61–82.
- Musselin, Christine. 1997a. 'État, Université : La Fin Du Modèle Centralisé?' *Esprit* (1940-), no. 234 (7): 18–29.
- . 1997b. 'Les universités sont-elles des anarchies organisées ?' Dans *Désordre(s)*. Ed. par Jacques Chevallier, 291–308. Amiens: Presses Universitaires de France.
- Nasio, J.-D. 2007. *Mon corps et ses images*. Paris: Payot.
- Nathan, Rebekah. 2005. *My Freshman Year: What a Professor Learned by Becoming a Student*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Neill, Alexander Sutherland. 1953. *Libres Enfants de Summerhill*. Ed. 1985. Paris: Gallimard.
- Nelsen, Peter. 2019. 'John Dewey and Social Education Justice'. Dans *The Handbook of Dewey's Educational Theory and Practice*, by Charles L. Lowery, 55–70. Leiden ; Boston: Brill | Sense.
- Nepton, Samuel. 2018. 'La Notion de Sens Dans La Philosophie de l'éducation de John Dewey'. Maîtrise en philosophie -avec mémoire, Québec: Université Laval.
- Newell, L. Jackson, Katherine C Reynolds, L. Scott Marsh, Katrina Green, Keith Wilson, E. Ann Adams, et Utah Education Policy Center. 1996. *Maverick Colleges: Fourteen Notable Experiments in American Undergraduate Education*. Salt Lake City, Utah: Utah Education Policy Center, Graduate School of Education, the University of Utah.
- Newman, John Henry Cardinal. 1852. *The Idea of a University: Defined and Illustrated*. Regnery Publishing.
- Newman, Joseph W. 1999. 'Experimental School, Experimental Community: The Marietta Johnson School of Organic Education in Fairhope, Alabama'. Dans 'Schools of Tomorrow,' *Schools of Today: What Happened to Progressive Education*. Ed. par Susan F. Semel et Alan R. Sadovnik. History of Schools and Schooling, vol. 8. New York: P. Lang.
- . 2002. 'Marietta Johnson and the Organic School'. In *Founding Mothers and Others: Women Educational Leaders During the Progressive Era*. Ed. par Alan R. Sadovnik et Susan F. Semel, 19–36. New York: Palgrave Macmillan US.

- Ng, Roxanna. 2003. 'Toward an Integrative Approach to Equity in Education'. Dans *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Justice*. Ed. par Peter Pericles Trifonas, 1st ed. Routledge.
- Niebuhr, Reinhold. 2013. *Moral Man and Immoral Society: A Study in Ethics and Politics*. 2^e édition. Louisville, KY: Westminster John Knox Press.
- Nietzsche. 1872. *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*. Ed. 1974. Gallimard.
- Nikolić, Sanela. 2017. 'The Educational Turn and Black Mountain College – from Autonomous Aesthetic to the Function of Aesthetic in the Idea of "Lifelong Learning" of Man'. *TheMA – Open Access Research Journal for Theatre, Music, Arts* 6 (1–2).
- Noddings, Nel. 1995. *Philosophy of Education*. Dimensions of Philosophy Series. Boulder, Colo: Westview Press.
- Nóvoa, António. 1997. 'La nouvelle histoire américaine de l'éducation'. *Histoire de l'éducation* 73 (1): 3–48.
- Nussbaum, Martha. 2011. *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Trad. par Solange Chavel. Climats.
- . 2015. *L'art d'être juste : L'imagination littéraire et la vie publique*. Trad. par Solange Chavel. Paris: Climats.
- Obama, Barack. 2011. *Of thee I sing: lettre à mes filles*. Ed. par Aliyah Morgenstern et Susie Morgenstern. Trad. par Loren Long. Paris: La Martinière jeunesse.
- Obin, Jean-Pierre. 2007. 'La Vie Scolaire, l'éducation et La Pédagogie'. Dans *De La Vie Scolaire à La Vie de l'élève*, Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Bourgogne, 73–81. Dijon.
- Oliverio, Stefano, Maura Striano, et Leonard J. Waks. 2016. 'Democracy and Education and Europe. A Century Long Exchange'. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* VIII (VIII–1).
- Ollivier-Mellios, Anne. 2004. 'L'Université américaine entre 1865 et 1920 : un monde à part ?' *Revue LISA/LISA e-journal. Littératures, Histoire des Idées, Images, Sociétés du Monde Anglophone – Literature, History of Ideas, Images and Societies of the English-speaking World*, no. Vol. II-n°1 (January): 61–76.
- Olson, Charles. 2000. *Selected Letters*. Ed. par Ralph Maud. Berkeley: University of California Press.
- Ostrom, Elinor. 1990. *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. The Political Economy of Institutions and Decisions. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- . 2010. *Gouvernance des biens communs pour une nouvelle approche des ressources naturelles*. Bruxelles: De Boeck.
- Ottavi, Dominique. 2008. '« Intérêt », « intéresser »'. *Recherche et formation*, no. 58 (May): 101–14.
- . 2013. 'La Crise de l'éducation d'Arendt Dans Son Contexte. Hannah Arendt Face Aux Critiques de l'éducation Progressive'. Dans *Grandes Controverses En Éducation*. Ed. par Alain Vergnion, 97–118. Bern: Peter Lang.

- . 2014. 'La réforme scolaire entre France et États-Unis (1945-1952)'. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle* Vol. 47 (4): 51–67.
- . 2016. 'Le « front américain »'. Dans *De Darwin à Piaget : Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, 181–212. Psychologie. Paris: CNRS Éditions.
- Ottavi, Dominique, Marcel Gauchet, et Marie-Claude Blais. 2008. *Conditions de l'éducation*. Paris: Stock.
- Otten, C. Michael. 1970. *University Authority and the Student; the Berkeley Experience*. Berkeley: University of California Press.
- Paivandi, Saeed, Nathalie Younes, et Marc Romainville. 2019. *A l'épreuve d'enseigner à l'Université: enquête en France*.
- Paperman, Patricia. 2015. 'L'éthique du care et les voix différentes de l'enquête'. *Recherches féministes* 28 (1): 29–44.
- Papke, David Ray. 1999. *The Pullman Case: The Clash of Labor and Capital in Industrial America*. Landmark Law Cases & American Society. Lawrence, Kan: University Press of Kansas.
- Pappas, Fernandos. 2008. *John Dewey's Ethics: Democracy as Experience*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Pappas, Gregory. 2002. 'Dewey's Philosophical Approach to Racial Prejudice'. Dans *Philosophers on Race: Critical Essays*. Ed. par Julie K Ward et Tommy Lee Lott, 285–97. Oxford; Malden, MA: Blackwell.
- Parchemal, Blandine. 2014. 'La Place Des Humanités Au Sein de l'institution Universitaire Contemporaine'. *Ithaque*, no. 15 (Automne): 25–49.
- Pechberty, Bernard. 2003. 'Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement : un éclairage fécond'. *Ela. Etudes de linguistique appliquée* no 131 (3): 265–73.
- Peirce, Charles S. 1931. *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Electronic Edition. Volume I. Principles of Philosophy*. Ed. par Charles Hartshorne, Paul Weiss, et Arthur W Burks. Charlottesville, Va.: InteLex Corporation.
- Peirce, Charles Sanders. 1868. 'Paper 2: Some Consequences of Four Incapacities'. Dans Vol. Volume 5: Pragmatism and Pragmaticism. The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Electronic Edition. Charlottesville, Virginia, U.S.A.: Hartshorne, Charles et Paul Weiss.
- . 1880. 'On the State of Science in America'. Dans Vol. Volume 4: 1879-1884. Writings. The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Electronic Edition. Charlottesville, Virginia, U.S.A.: Hartshorne, Charles et Paul Weiss.
- . 1903. 'Lecture 1: Pragmatism: The Normative Sciences'. Dans Vol. Volume 5: Pragmatism and Pragmaticism. The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Electronic Edition. Charlottesville, Virginia : Hartshorne, Charles et Paul Weiss.
- Pelletier, Danièle. 2001. *L'activité-projet: le développement global en action*. Mont-Royal, Québec: Modulo.
- Pepin, Matthias. 2016. 'Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey'. *Éducation et francophonie* 44 (2): 19–39.

- Pereira, Irène. 2017. *Paolo Freire, pédagogue des opprimé-e-s: une introduction aux pédagogies critiques*.
- Perrenoud, Philippe. 1996. 'The Teaching Profession between Proletarianization and Professionalization: Two Models of Change'. *Prospects* 26 (3): 509–29.
- . 2019. 'Apprendre à l'école à Travers Des Projets : Pourquoi ? Comment ?', December.
- Peters, R. S. 2007. 'Education as Initiation'. Dans *Philosophy of Education: An Anthology*. Ed. par Randall R. Curren, 192–205. Blackwell.
- Pignarre, Philippe, Isabelle Stengers, et Anne Vièle. 2007. *La sorcellerie capitaliste*. Paris: La Découverte.
- Piot, Thierry. 2017. 'La démarche d'enquête de Dewey : un levier pédagogique au service de la formation des adultes éloignés de l'emploi'. *Questions Vives. Recherches en éducation*, no. N° 27 (July).
- Platon. 1991. *Phédon*. Trad. par Monique Dixsaut. Paris: Flammarion.
- Plumelle, Bernadette. 2012. 'Une sélection de ressources sur l'éducation aux Etats-Unis'. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no. 60 (September): 11–14.
- Point, Christophe. 2016. 'Jean-Pierre Cometti, La démocratie radicale, Lire John Dewey'. *Lectures*, April.
- . 2017a. 'Quelle valeur a notre enseignement aux yeux des élèves? Prolongement de la théorie de la valuation de Dewey dans la réflexion pédagogique'. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum* 12 (1): 4–20.
- . 2017b. 'Étude Comparative Du Concept d'institution Dans l'œuvre de John Dewey et d'Émile Durkheim'. *Revue Ithaque*, Société philosophique Ithaque, no. 21 (December): 137–62.
- . 2018a. 'John Dewey et Saul Alinsky: Un Professeur Inutile et Un Militant Dévoqué?' *Sciences et Actions Sociales*, no. 9.
- . 2018b. 'Une Philosophie Du Problème; Entre Héritage et Projet.' *Penser l'éducation* 2018/2 (n°43).
- . 2018c. 'What's the Use of Conflict in Dewey? Toward a Pedagogy of Compromise'. *Education and Culture : The Journal of the John Dewey Society* 34 (2): 69–88.
- . 2018d. 'Florence Bourillon, Nathalie Gorochov, Boris Noguès et Loïc Vadelorge (dir.), L'université et la ville. Les espaces universitaires et leurs usages en Europe du XIIIe au XXIe siècle.' *Lectures*, November.
- . 2019a. 'De La Nécessité d'une Éducation à l'intelligence Collective : Le Projet de John Dewey'. Dans *Actes de La 1er Biennale Internationale de Philosophie Pratique*. Rhodes: Aegean University Press.
- . 2019b. 'Enseigner Pour Apprendre : Un Défi Pragmatiste ?' Dans *Qui Éduque Qui ? Pour Une Pédagogie Inverse En Philosophie*, Editions Lambert Lucas, 160 p. Collection Didac-Philo.
- . 2019c. 'Relire Humboldt : Quelles Valeurs Pour Fonder Une Université ?' Dans *Les Valeurs En Éducation. Transmission, Conservation, Novation*. Ed. par Xavier Riondet et Jean-Michel Barreau, Presses universitaires de Nancy-Éditions Universitaires de Lorraine, 201–16. Questions d'éducation et de Formation.

- . 2019d. 'De Quoi La Compétence Dans l'œuvre de John Dewey Est-Elle Le Nom ?' *Éducation et Socialisation*, no. 52 (June).
- Pouivet, Roger. 2008. 'Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation'. *Éducation et didactique 2* (vol 2-n°3): 123–39.
- . 2020. *L'éthique intellectuelle: une épistémologie des vertus*. Vrin. Paris, France.
- Prairat, Eirick. 2012. 'La responsabilité'. *Le Télémaque* n° 42 (2): 19–34.
- . 2013a. 'Les vertus du maître à l'heure de l'école inclusive'. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 61 (1): 175–86.
- . 2013b. 'Les vertus professionnelles'. *Hors collection*, 97–112.
- . 2014. 'De la déontologie enseignante: valeurs et bonnes pratiques'.
- . 2015. *Quelle éthique pour les enseignants ?* 01 ed. Le point sur... Pédagogie. Louvain-la-Neuve: De Boeck Education.
- . 2017a. 'Une éthique professorale au service de l'estime de soi'. *Éthique en éducation et en formation: Les Dossiers du GREE*, no. 3: 84–96.
- . 2017b. *Eduquer avec tact: Vertu et compétence de l'enseignant*. Paris: ESF Editeur.
- Pratt, Scott L. 2002. *Native Pragmatism: Rethinking the Roots of American Philosophy*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Pudal, Romain. 2011. 'Enjeux et usages du pragmatisme en France (1880-1920)'. *Revue française de sociologie* Vol. 52 (4): 747–75.
- . 2012. 'La philosophie peut-elle être américaine? Les obstacles à l'importation du pragmatisme en France'. Dans *Traduire la littérature et les sciences humaines. Conditions et obstacles*, 292–313. Questions de culture. Ministère de la Culture.
- Pujade-Renaud, Claude. 2005. *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Nouvelle édition. Editions L'Harmattan.
- Putnam, Hilary. 2004. *Fait-valeur: la fin d'un dogme: et autres essais*. Paris: Eclat.
- Rajchman, John, Jean-François Lyotard, et Cornel West. 1991. *La pensée américaine contemporaine*. Philosophie d'aujourd'hui. Paris: Presses universitaires de France.
- Rancière, Jacques. 1987. *Le maître ignorant*. Ed. 2004. Paris: 10 X 18.
- . 2005. *La Haine de La Démocratie*. Paris: Fabrique.
- Raucent, Benoît, Caroline Verzat, et Louise Villeneuve. 2013. *Accompagner des étudiants: quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Editions De Boeck Université. Bruxelles.
- Rawls, John. 2000. *Justice et démocratie*. Trad. par Catherine Audard, Philippe de Lara, Florence Piron, et A Tchoudnowsky. Paris: Editions du Seuil.
- Readings, Bill. 1999. *The University in Ruins*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Reboul, Olivier. 2018. *La philosophie de l'éducation: « Que sais-je ? »* n° 2441. 12th ed. Que sais-je ?
- Ree, Jonathan. 1980. 'Le Marxisme et La Philosophie Analytique'. *Revue Critique Les Philosophes Anglo-Saxons Par Eux-Mêmes* aout-septembre 1980 (36): 802–17.

- Reese, William, et John Rury, eds. 2016. *Rethinking the History of American Education*. Place of publication not identified: Palgrave Macmillan.
- Reisch, George A. 2005. *How the Cold War Transformed Philosophy of Science: To the Icy Slopes of Logic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Renault, Emmanuel. 2013. 'Dewey, Hook et Mao : quelques affinités entre marxisme et pragmatisme, Dewey, Hook, Mao: On Some Affinities between Marxism and Pragmatism'. *Actuel Marx*, no. 54: 138–57.
- Renier, Samuel. 2013. 'John Dewey et l'enquête de l'enseignant : de l'expérience sociale à la formation du jugement individuel'. *Education et didactique*, Presses Universitaires de Rennes, 7 (1).
- . 2014. 'Education, science et société dans la dernière philosophie de John Dewey (1929-1939) : De la continuité de l'enquête à l'inquiétude des frontières.' Ecole doctorale EPIC (ED 485) Institut des Sciences et des Pratiques de l'Éducation et de la Formation: Université Lumière Lyon 2.
- Renier, Samuel, et Catherine Guillaumin. 2017. 'Comment nous cherchons : l'utilité de la théorie de l'enquête deweyenne en formation d'adultes'. *Questions Vives. Recherches en éducation*, no. N° 27 (July).
- Reynolds, Katherine. 2012. 'Progressive Ideals and Experimental Higher Education: The Example of John Dewey and Black Mountain College'. *Education and Culture* 14 (1).
- Rice, John Andrew. 1937. 'Fundamentalism and the Higher Learning'. *Harper's Magazine*, May 1937.
- . 1942. *I Came out of the Eighteenth Century*. Ed. 2014. Southern Classics. Columbia, South Carolina: University of South Carolina Press.
- Riesman, David. 1969. 'Universities and the Growth of Science in Germany and the United States'. *Minerva* 7 (4): 751–55.
- Riondet, Xavier. 2017. 'Pour une philosophie normative de la vie scolaire'. *Carrefours de l'éducation* 43 (1): 90.
- Robert, Frédéric. 2004. 'L'Enseignement supérieur aux États-Unis : l'exemple de Clark Kerr et de l'université ou « multiversité » de Berkeley en 1964'. *Revue LISA/LISA e-journal*, no. Vol. II-n°1 (January): 127–38.
- . 2010. 'Le "Port Huron Statement" du Students for a Democratic Society (SDS) : entre idéalisme démocratique et programme politique novateur'. *La Clé des Langues*.
- Roegiers, Xavier. 2012. *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? l'intégration des acquis, une piste pour placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Pédagogies en développement. Bruxelles: de Boeck.
- Roelens, Camille. 2019. 'Bienveillance'. *Le Télémaque* N° 55 (1): 21–34.
- Rorty, Richard. 1990. *Objectivisme, relativisme et vérité*. Trad. par Jean-Pierre Cometti. Ed. 1994. Paris, France: Presses universitaires de France, impr. 1994.
- . 1992. 'Dewey entre Hegel et Darwin'. *Rue Descartes*, n°5/6 De la vérité : Pragmatisme, historicisme et relativisme, 53-71.
- . 1993. *Conséquences du pragmatisme: essais ; 1972-1980*. Trad. par Jean-Pierre Cometti. Paris: Editions du Seuil.

- . 1995. *L'Espoir au lieu du savoir : Introduction au pragmatisme*. Albin Michel. Paris: Albin Michel.
- . 1999. *Philosophy and Social Hope*. A Penguin Original. London: Penguin Books.
- . 2000. “‘The Decline of Redemptive Truth and the Rise of a Literary Culture:’ Draft”.
- . 2001. *L'Amérique: un projet inachevé : la pensée de gauche dans l'Amérique du vingtième siècle*. Trad. par Didier Machu. Pau : Publications de l'Université de Pau.
- . 2007. *Philosophy as Cultural Politics*. Philosophical Papers, v. 4. Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press.
- . 2008. ‘Entre Kant et Dewey : la situation actuelle de la philosophie morale’. *Revue internationale de philosophie*, no. 245 (December): 235–56.
- . 2019. ‘Autobiographie intellectuelle’. *Archives de Philosophie* Tome 82 (3): 463–88.
- Ross, Dorothy. 1998. ‘Gendered Social Knowledge: Domestic Discourse, Jane Addams, and the Possibilities of Social Science’. Dans *Gender and American Social Science: The Formative Years*. Ed. par Helene Silverberg. N.J: Princeton University Press.
- Rozier, Emmanuelle. 2010. ‘John Dewey, une pédagogie de l’expérience’. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, no. 80–81 (November): 23–30.
- Rubiao, André. 2008. ‘Une « université participative » ? Réflexion à partir du programme « Pôles de citoyenneté »’. *La découverte 'Mouvements'* 3: 112–21.
- Rucker, Egbert Darnell. 1969. *The Chicago Pragmatists*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rud, A. G., James W. Garrison, Lynda Stone, et John Dewey, eds. 2009. *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*. West Lafayette, Ind: Purdue University Press.
- Rutkoff, Peter M, et William B Scott. 1986. *New School: A History of the New School for Social Research*. New York; London: Free Press ; Collier Macmillan.
- Saito, Naoko. 2020. ‘John Dewey (1859–1952): Democratic Hope Through Higher Education’. Dans *Philosophers on the University: Reconsidering Higher Education*. Ed. par Ronald Barnett et Amanda Fulford, 163–75. *Debating Higher Education: Philosophical Perspectives*. Cham: Springer International Publishing.
- Sasseville, Michel. 2012. *Actes Du Colloque Autour de l'adulte de Demain : Développer l'enfant Philosophe et Critique Par La Littérature Jeunesse Dans La Société Du Savoir*. BAnQ – UQAM. Québec, Canada.
- Sasseville, Michel, Anda Fournel, Caroline Mc Carthy, et Samuel Nepton. 2018. *La pratique de la philosophie en communauté de recherche: entre rupture et continuité*. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, Michel, et Mathieu Gagnon. 2012. *Penser ensemble à l'école : Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. 2e édition. Québec: Presses Université Laval.
- Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph von, Luc Ferry, J. P Pesron, et Alain Renaut. 1979. *Philosophies de l'université: l'idéalisme allemand et la question de l'Université*. Paris: Payot.
- Schilpp, Paul Arthur. 1939. ‘Biography of John Dewey’. Dans *The Philosophy of John Dewey*. Ed. par Jane M. Dewey. New York: Tudor Pub. Co.

- Schlüter, Bernd. 2006. 'Science et raison d'État. Les universités allemandes durant le Vormärz, Abstract'. *Revue Française d'Histoire des Idées Politiques*, n°24: 341–64.
- Schneider, Jan-H. 2000. 'John Dewey in France'. *Studies in Philosophy and Education* 19 (1–2): 69–82.
- Schön, Donald A. 1994. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Collection Formation des maîtres. Montréal: Éditions Logiques.
- Schrodinger, Erwin. 1993. *Qu'est-ce que la vie? De la physique à la biologie*. 1944th ed. Seuil.
- Schurmans, Marie-Noëlle. 2001. *Les sciences de l'éducation: fantôme, agrégat, prototype ou idéal-type?* De Boeck Supérieur.
- Schutz, Aaron. 2011. 'Power and Trust in the Public Realm: John Dewey, Saul Alinsky, and the Limits of Progressive Democratic Education'. *Educational Theory* 61 (4): 491–512.
- Scott, Howard. 1933. *Technocracy: Science Vs. Chaos*.
- Seigfried, Charlene Haddock. 1999. 'Socializing Democracy: "Jane Addams and John Dewey"'. *Philosophy of the Social Sciences* 29 (2).
- . 2000. 'Feminist Ethics and the Sociality of Dewey's Moral Theory'. *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 36 (4): 529–34.
- , ed. 2002. *Feminist Interpretations of John Dewey*. Re-Reading the Canon. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Semel F., Susan. 1993. *The Dalton School: The Transformation of a Progressive School*. 2nd Revised ed. edition. New York: Peter Lang Inc., International Academic Publishers.
- Sennett, Richard. 2005. *Les tyrannies de l'intimité*. Le Seuil. La couleur des idées.
- Serres, Michel. 1994. *Le tiers-instruit*. Collection Folio Essais 199. Paris: Gallimard.
- Shade, Patrick. 2001. *Habits of Hope: A Pragmatic Theory*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Shea, William M. 1989. 'John Dewey and the Crisis of the Canon'. *American Journal of Education* 97 (3): 289–311.
- Shumar, Wesley. 1997. *College for Sale: A Critique of the Commodification of Higher Education*. Falmer Press. London.
- Shusterman, Richard. 1992a. *L'art à l'état Vif: La Pensée Pragmatiste et l'esthétique Populaire*. Collection 'Le Sens Commun'. Paris: Éd. de Minuit.
- . 1992b. *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*. Oxford: Blackwell.
- . 2001. *Vivre la philosophie - pragmatisme et art de vivre*. Klincksieck. Paris.
- . 2007. *Conscience du corps: pour une soma-esthétique*. Paris: Éditions de l'Éclat.
- . 2008. *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- . 2010. *Textes clés de philosophie du corps*. Ed. par Bernard Andrieu. Vrin. Paris.
- . 2012. *Thinking through the Body: Essays in Somaesthetics*. Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press.

- . 2019a. 'L'expérience esthétique : de l'analyse à l'éros'. Trad. par Christophe Point et Léo Magnin. *Nouvelle Revue d'Esthétique* n° 24 (2): 111–28.
- . 2019b. 'Somaesthétique et politique. Incorporer une esthétique pragmatiste à l'action sociale'. Trad. par Antoine Hennion et Christophe Point. *Pragmata* 2: 216–42.
- Sintomer, Yves. 1999. '2. Le règne de la bureaucratie'. Dans *La démocratie impossible ?*, 56–82. Armillaire. Paris: La Découverte.
- Soussan, Michel. 1988. 'Vie scolaire [Approche socio-historique]: Approche socio-historique'. *Revue française de pédagogie* 83 (1): 39–49.
- Spelman, Elizabeth V. 1990. *Inessential Woman*. Reprint edition. Boston: Beacon Press.
- Status, Pierre. 2009. 'Éducation et démocratie : analyse d'une tension'. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique* 43 (1): 115–27.
- . 2011. 'Culture de soi et expression de soi: critiques philosophiques et anthropologiques'. *Spirale - Revue de recherches en éducation* 47 (1): 33–44.
- Stavo-Debauge, Joan. 2012. 'Des "événements" difficiles à encaisser. Un pragmatisme pessimiste.'
- . 2014. 'L'idéal participatif ébranlé par l'accueil de l'étranger. L'hospitalité et l'appartenance en tension dans une communauté militante'. *Participations* N° 9 (2): 37–70.
- . 2017. *Qu'est-Ce Que l'hospitalité? Recevoir l'étranger à La Communauté*. Montréal, Québec: Éditions Liber.
- Stavo-Debauge, Joan, Philippe Gonzalez, et Roberto Frega, eds. 2015. *Quel Âge Post-Séculier? Religions, Démocraties, Sciences*. Raisons Pratiques 24. Paris: Éditions EHESS.
- Steel, Ronald. 2017. *Walter Lippmann and the American Century*. Routledge.
- Stiegler, Bernard. 2015. 'Sortir de l'anthropocène'. *Multitudes* n° 60 (3): 137–46.
- Stitzlein, Sarah M. 2014. 'Habits of Democracy: A Deweyan Approach to Citizenship Education in America Today'. *Education and Culture* 30 (2): 61–86.
- Stoller, Aaron. 2011. 'Communities of Practices and Ways of Knowing: Reclaiming Bildung in University Education'. *Spectra* 1 (2).
- . 2014. *Knowing and Learning as Creative Action: A Reexamination of the Epistemological Foundations of Education*. 2014 edition. New York, NY: Palgrave Pivot.
- . 2018. 'The Flipped Curriculum: Dewey's Pragmatic University'. *Studies in Philosophy and Education* 37 (5): 451–65.
- Stoller, Aaron, et Eli Kramer, eds. 2018. *Contemporary Philosophical Proposals for the University: Toward a Philosophy of Higher Education*. 1st ed. 2018 edition. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Studdard, S.S. 2002. 'Adult Women Students in the Academy: Impostors or Members?'. *Journal of Continuing Higher Education* 54: 24–37.
- Sullivan, Shannon, et Nancy Tuana, eds. 2007. *Race and Epistemologies of Ignorance*. SUNY Series, Philosophy and Race. Albany: State University of New York Press.

- Sumpf, Joseph. 1965. 'Aperçu sur la sociologie de l'éducation aux Etats-Unis. L'étude des effets'. *Revue française de sociologie* 6 (2): 203–14.
- Sutherland, Edwin Hardin. 1934. *Principles of Criminology*. Ed. par Donald Ray Cressey et David F. Luckenbill. Ed. 1992. Rowman & Littlefield.
- Tanner, Laurel Nan. 1998. *Dewey's Laboratory School: Lessons for Today*. New York, N.Y.: Teachers College Press.
- Tarrant, Seaton Patrick, et Leslie Paul Thiele. 2016. 'Practice Makes Pedagogy – John Dewey and Skills-Based Sustainability Education'. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 17 (1): 54–67.
- Tarver, Erin C., et Shannon Sullivan, eds. 2015. *Feminist Interpretations of William James. Re-Reading the Canon*. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Taylor, Harold. 1950. 'La Philosophie de l'éducation En Amérique'. Dans *L'activité Philosophique Contemporaine En France et Aux Etats-Unis*. Ed. par Marvin Farber, PUF. Vol. Tome 1 La philosophie américaine. Paris.
- Taylor, Paul. 2004. 'Silence and Sympathy: Dewey's Whiteness'. Dans *What White Looks like: African-American Philosophers on the Whiteness Question*. Ed. par George Yancy, p.227-43. New York: Routledge.
- Tellier, Marion, et Lucile Cadet. 2014. *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Briché. Paris: Difusion Centro de Publicacion y Publicaciones de Idiomas.
- Thayer, H. S. 1988. Review of *Review of Logic: The Theory of Inquiry John Dewey, the Later Works, 1925-1953, Vol. 12*, by Jo Ann Boydston et Ernest Nagel. *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 24 (4): 521–39.
- The National Commission on Excellence in Education, ed. 1984. *A Nation at Risk: The Full Account*. Cambridge, Mass: USA Research.
- Thésée, Gina, Paul Carr, et Franck Potwora. 2015. 'Le rôle des enseignants dans l'éducation et la démocratie : impacts d'un projet de recherche sur la perception de futurs enseignants'. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill* 50 (2–3): 363–87.
- Thésée, Gina, et Paul R. Carr. 2007. 'Les Mesures de l'équité et Les Discontinuités Culturelles'. Dans *Questions d'équité En Éducation et Formation*, by C. Solar et F. Kanouté, 143–72. Montréal: Éditions Nouvelles.
- . 2008. 'Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement : la résistance éco-épistémologique'. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, no. Volume 7 (September).
- . 2018. 'Les Didactiques Peuvent-Elles Être Critiques ? Apports Des Pédagogies et Épistémologies Sociocritiques'. *Trabalho (En)Cena* 3 (1): 148–63.
- Thésée, Gina, Paul R. Carr, Anne-Marie Duclos, et Franck Potwora. 2018. 'Conjuguer Démocratie et Éducation | Citizenship Education Research Journal/Revue de Recherche Sur l'éducation à La Citoyenneté'. *Citizenship Education Research Journal/Revue de Recherche Sur l'éducation à La Citoyenneté* 7: 61–80.
- Thievenaz, Joris. 2019. *Enquêter et apprendre au travail: approcher l'expérience avec John Dewey*. Editions Raison et Passions. Clamecy.

- Thom, René. 1980. 'Halte au hasard, silence au bruit'. *Le Debat* n° 3 (3): 119–32.
- . 1981. 'En guise de conclusion'. *Le Debat* n° 15 (8): 114–23.
- Thomson, William. 1862. 'On the Age of the Sun's Heat'. *Macmillan's Magazine* 5: 388–93.
- Thoreau, Henry David. 1854. *Walden or Life in the Woods*. Ed. par James Lyndon Shanley et John Updike. Ed. 2004. *The Writings of Henry D. Thoreau*, ed.-in-chief: Walter Harding][... Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- Touraine, Alain. 1972. *Université et société aux États-Unis*. Paris: Seuil.
- Touzin-St-Pierre, Cécile. 1983. 'L'Autoformation continue, signification et voies possibles.' *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. Vol. 8, No. 3 : 281-292.
- Townsend, Barbara K., Jackson Newell, et Michael D. Wiese. 1992. *Creating Distinctiveness: Lessons from Uncommon Colleges and Universities*. 1 edition. Washington, D.C: Jossey-Bass.
- Trow, Martin A. 1989. 'L'enseignement supérieur aux États-Unis et au Royaume-Uni. Perspectives comparatives'. *Sociologie du travail* 31 (4): 493–511.
- Truc, Gêrôme. 2008. 'La Responsabilité et La Frontière. Arendt et Dewey'. Dans *Assumer l'humanité: Hannah Arendt: La Responsabilité Face à La Pluralité*, 101–39. Collection Philosophie et Société. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Turbiaux, Marcel. 2009. 'Charles Darwin (1809-1882) et la psychologie'. *Bulletin de psychologie* Numéro 502 (4): 389–95.
- Turner, Paul V. 2004. 'Quelques réflexions sur l'histoire et l'aménagement des campus américains'. *Histoire de l'éducation*, no. 102 (May): 71–86.
- Uebel, Thomas. 2015. 'American Pragmatism and the Vienna Circle: The Early Years'. *Journal for the History of Analytical Philosophy* 3 (3): 1–35.
- Valentinova, Lilia, et Svetlana Muntyan. 2011. 'A Competence-Based Perspective on Foreign Language Teaching at the Master Level: Insights from John Dewey's Educational Philosophy'.
- Välilmaa, Jussi. 1999. 'Managing a Diverse System of Higher Education'. Dans *Changing Relationships between Higher Education and the State*. Ed. par Mary Henkel et Brenda Little, 23–41. Higher Education Policy Series 45. London ; Philadelphia: J. Kingsley Publishers.
- Vannevar, Bush. 1945. *Science, the Endless Frontier: A Report to the President by Vannevar Bush, Director of the Office of Scientific Research and Development. July 1945*. University of Michigan Library.
- Veblen, Thorstein. 1971. *Les Ingénieurs et Le Capitalisme*. Paris: Gordon and Breach.
- Vergnioux, Alain. 2014. 'Philosophie et éducation'. Dans *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, 489–500.
- Vetter, Lisa Pace. 2017. *The Political Thought of America's Founding Feminists*. New York: New York University Press.
- Veysey, Laurence R. 1965. *The Emergence of the American University*.
- Vitali, Christian. 1997. *La Vie scolaire*. Paris: Hachette.

- Voirol, Olivier. 2008. 'Pluralité culturelle et démocratie chez John Dewey, Cultural Plurality and Democracy in the Eyes of John Dewey'. *Hermès, La Revue*, no. 51: 23–28.
- Wahl, Jean André. 1962. *La Philosophie analytique*. Cahiers de Royaumont. Paris: Éditions de Minuit.
- Waks, Leonard J. 1997. 'Experimentalism and the Higher Learning : John Dewey's Theory of the University'. Temple University. goo.gl/yR7OOy.
- . 2018. 'John Dewey's Conception of the University'. Ed. par Steven Fesmire. *The Oxford Handbook of Dewey* 1 (March).
- Wallas, Graham. 1914a. *The Great Society; a Psychological Analysis*. New York, The Macmillan company.
- . 1914b. 'The Universities and the Nation in America and England'. *Contemporary Review*, no. 105 (June): 783–90.
- Weber, Max. 1995. *Les Catégories de La Sociologie*. Ed. 2008. Économie et Société 1. Paris: Pocket.
- Weiler, Kathleen. 1991. 'Freire and a Feminist Pedagogy of Difference'. *Harvard Educational Review* 61 (4): 449–75.
- . 2006. 'The Historiography of Gender and Progressive Education in the United States'. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* 42 (February): 161–76.
- Weltbank, ed. 2018. *Learning to Realize Education's Promise*. World Development Report 2018. Washington, DC, USA: World Bank Group.
- West, Cornel. 1989. *The American Evasion of Philosophy: A Genealogy of Pragmatism*. 1 edition. Madison, Wis: University of Wisconsin Press.
- Westbrook, Robert B. 1993a. 'John Dewey'. *Perspectives : Revue Trimestrielle d'éducation Comparée*, UNESCO, Paris, 277–93.
- . 1993b. *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Whitman, Walt. 1963. *Prose Works 1892*,. New York: New York University Press.
- Willett, Cynthia. 2001. *The Soul of Justice: Social Bonds and Racial Hubris*. Ithaca: Cornell University Press.
- William, James. 1896. 'The Will to Believe'. Dans *Volume 6: The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy*,. Harvard University Press. Vol. 6. The Works of William James. Electronic Edition. Charlottesville, Virginia, U.S.A.: Burkhardt, Frederick H. et Fredson Bowers, Ignas K. Skrupskelis.
- . 1905. *The Principles of Psychology, Volume I*. Harvard University Press. Vol. 8. The Works of William James. Electronic Edition. Charlottesville, Virginia, U.S.A.: Burkhardt, Frederick H. et Fredson Bowers, Ignas K. Skrupskelis.
- Williams, Bernard. 1990. *L'Éthique et les limites de la philosophie*. Trad. par Marie-Anne Lescouret. Paris: Gallimard.
- Wolin, Sheldon S. 2004. *Politics and Vision. Continuity and Innovation in Western Political Thought - Expanded Edition*.

- Wollheim, Richard. 1961. 'Philosophie analytique et pensée politique'. *Revue française de science politique* 11 (2): 295–308.
- Wolpert, D.H., et W.G. Macready. 1997. 'No Free Lunch Theorems for Optimization'. *IEEE Transactions on Evolutionary Computation* 1 (1): 67–82.
- Wright, C. Wright. 1966. *Sociology and Pragmatism; the Higher Learning in America*. New York: Oxford Univ. Pr.
- Young, Iris Marion. 1980. 'Throwing like a Girl: A Phenomenology of Feminine Body Comportment Motility and Spatiality'. *Human Studies* 3 (1): 137–56.
- Zack, Naomi. 2016. *Applicative Justice: A Pragmatic Empirical Approach to Racial Injustice*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Zaïbet, Greselle Olfa. 2007. 'Vers l'intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas, Abstract'. *Management & Avenir*, no. 14: 41–59.
- Zask, Joëlle. 1999. *L'opinion Publique et Son Double*. Collection 'La Philosophie En Commun'. Paris: L'Harmattan.
- . 2001. 'L'élève et le citoyen, d'après John Dewey'. *Le Télémaque* 20 (2): 53–64.
- . 2008. 'Le public chez Dewey : une union sociale plurielle'. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, no. 15 (December): 169–89.
- . 2011. *Participer essai sur les formes démocratiques de la participation*. Latresne: Le Bord de l'eau.
- . 2014. 'Le courage de l'expérience'. Dans *Black Mountain College: art, démocratie, utopie*, by Eric Giraud et Jean-Pierre Cometti. Collection Arts contemporains. Rennes: PU Rennes.
- . 2015. *Introduction à John Dewey*. La Découverte.
- . 2019. 'Retour sur la notion perdue d'autogouvernement'. *Sens Public*, August.

Les photographies des pages III, 32, 175 et 310 appartiennent au *Black Mountain College Museum* et au *Art Center* associé et sont issues de l'ouvrage de Mary Emma Harris, *The Arts at Black Mountain College*, publié en 1987 et des *Black Mountain College Research Project Papers*. Celle de la page III représente un cours d'architecture de Josef Albers en 1944 et celles des pages 32, 175 et 310 montrent la construction d'un dôme géodésique lors d'un cours de Buckminster Fuller, avec sa phase d'installation, de déploiement et enfin de vérification de la solidité générale.