

La neutralité axiologique, vertu professorale ou exigence institutionnelle ?

Marc-Kevin Daoust, Université de Montréal. marc-kevin.daoust@umontreal.ca

Félix Schneller, Université de Montréal. felix.schneller@umontreal.ca

Note : ce document est la version « auteur » d'un article accepté pour publication dans la revue *Penser l'éducation*. Veuillez ne pas citer cette version.

Résumé : La neutralité axiologique est souvent présentée comme une vertu professorale, ou comme une composante essentielle d'une déontologie de l'enseignement. Nous mettons cette conception de la neutralité axiologique à l'épreuve, notamment parce qu'elle ne permet pas d'expliquer 1) l'importance d'un enseignement diversifié, 2) l'importance, pour les personnes subissant une influence illégitime, d'avoir des recours institutionnels, et 3) l'importance qui devrait être accordée par l'Université à l'autonomie des étudiant-e-s. Pour ces raisons, nous proposons plutôt d'interpréter la neutralité axiologique comme une exigence institutionnelle, exigence compatible avec une certaine tradition de la liberté académique.

Mots-clés : Neutralité axiologique, Max Weber, autorité, autonomie, liberté académique

Abstract: In Academia, axiological neutrality (or Weberian value-freedom) is often seen as a virtue or as a teacher's duty. We challenge this claim. First, a moral conception of this requirement is not enough to eliminate biased research. Second, thinking axiological neutrality in terms of moral duty is insufficient for students who are affected by its violation. Third, a moral conception of this requirement does not provide students any acknowledgement of their autonomy. This is why we develop an institutional account of axiological neutrality.

Keywords: axiological neutrality, value-freedom, Max Weber, authority, autonomy, academic freedom

Il est courant de penser que la sphère académique, en particulier l'Université, doit obéir à certaines règles. En sciences sociales, le débat qui touche le statut particulier du discours normatif et de son usage dans la recherche et l'enseignement des sciences se révèle, en conséquence, incontournable. Il existe d'abord un courant « neutre », où le ou la spécialiste des sciences sociales doit éviter toute prise de position normative relative à son objet de recherche. Cette thèse peut prendre la forme d'une exigence de « neutralité

axiologique¹ ». L'effet immédiat de ce critère est d'exiger des chercheur-e-s qu'ils demeurent distants face à toute thèse normative (Miller 1979, 242).

Il existe actuellement deux grandes interprétations de la neutralité axiologique. La première consiste à faire découler cette dernière d'une distinction entre les conditions de validité des discours neutre et normatif (Weber 1965 [1917], 486-8). En effet, la validité des descriptions repose strictement sur un travail empirique, expérimental et inductif, tandis que les énoncés et les principes moraux, en dernière instance, n'ont pas de vérification possible à même les phénomènes naturels. L'assentiment à l'un d'eux repose davantage sur un désir, une sensibilité, une intuition, un acte de foi ou un examen critique. Pour cette raison, plusieurs philosophes comme Léo Strauss ont attribué à Weber une conception selon laquelle les jugements de faits seraient potentiellement objectifs, tandis que les jugements de valeur seraient nécessairement subjectifs² (Behnegar 1997, 100 ; Gorski 2013, 545-546 ; Heinich 2006, 292-294 ; Strauss 1965, 42 ; Westerman 2013, 581-83). Cette interprétation est toutefois trop étroite, car bien que Weber conçoive la philosophie éthique et politique comme étant distincte des sciences « de l'observation », il n'adhère pas au nihilisme des valeurs. Une telle interprétation soulève de nombreux problèmes, le plus important étant qu'elle ne rend pas compte de l'importance que Weber accorde à l'éthique³ (Hennis 1994, 113 ; Myers 2004 ; Ringer 1997).

La seconde interprétation de la neutralité axiologique tente de rendre compte de ces

1 L'expression « neutralité axiologique » traduit maladroitement le critère défendu par Weber, qui correspond davantage à une exigence de non-imposition de valeurs. Macfarlane et Cheng soulignent par ailleurs que de nombreuses valeurs épistémiques guidant les sciences sont inspirées de la déontologie wébérienne (Macfarlane et Cheng 2008, 69). On peut alors se demander pourquoi Weber est souvent associé à l'exigence de « neutralité axiologique », puisque les valeurs épistémiques ne sont pas exclues de la théorie wébérienne. Kalinowski (2005, chap. IV) propose d'en finir avec cette expression, qui exprime très mal les normes défendues par Weber. Colliot-Thélène (2003) préfère qualifier l'approche wébérienne de déontologie de l'enseignement, ou de vertu professorale. Nous emploierons néanmoins l'expression neutralité axiologique, puisqu'il s'agit de l'expression la plus répandue.

2 Cette interprétation tend à associer Weber aux positivistes logiques. Pour Carnap, l'éthique aurait un statut inférieur au sein des institutions académiques et de recherche, car elle serait moins rigoureuse, voire un « non-sens » (Carnap 1934, 22). Répondant à cette conception réductrice de l'éthique, Hilary Putnam (2004, 39) rappelle que l'activité scientifique repose fondamentalement sur des valeurs épistémiques, selon lesquelles la connaissance, la cohérence, la pertinence, la plausibilité et la rigueur prévalent sur l'ignorance, l'invalidité, l'impertinence, l'extravagance et le laxisme. Voir aussi Daoust (2013, 13-15 ; 2015) et Heinich (2006).

3 Pour approfondir cette interprétation et ses qualités, on peut consulter Gonthier (2006) et Heinich (2006), qui défendent deux interprétations opposées sur la question.

difficultés et de l'importance que Weber accorde à l'éthique. Selon cette interprétation, il faut plutôt étudier les normes morales à l'œuvre dans la neutralité axiologique. Pour Weber, il serait contraire au principe d'autonomie de laisser le professeur influencer voire convaincre ses étudiants, de façon partisane, d'adhérer à certaines thèses normatives (Colliot-Thélène, 2003, 29-34 ; Daoust, 2015 ; Kalinowski 2005, 193-200 ; Weaver 1998). Le problème est que l'Université correspond à une forme d'aristocratie : une élite – le corps professoral – dispose d'une foule de ressources pouvant contraindre les étudiant-e-s et les apprenti-e-s à adhérer à certaines thèses normatives. Par exemple, on attend d'une salle de classe qu'elle soit silencieuse, à l'écoute du professeur, ce qui permet au professeur-e d'imposer certains idéaux normatifs à l'abri de la critique (Weber 1965 [1917], 478).

La liberté intellectuelle des étudiant-e-s et des apprenti-e-s pouvant être remise en cause par ces rapports d'autorité, Weber propose un ensemble de balises éthiques pour éviter la manifestation d'une influence illégitime de la part du corps professoral. Concrètement, cela implique que le professeur doit ou bien 1) abandonner les instruments et les ressources de sa profession pour participer à un débat proprement public, ou bien 2) utiliser les instruments et les ressources de sa profession tout en respectant le principe de neutralité axiologique.

Bien qu'il s'inscrive en continuité avec cette seconde interprétation, cet article propose une nouvelle conception de la neutralité axiologique, axée sur l'importance des normes institutionnelles. Par opposition à cela, l'interprétation précédente de la neutralité axiologique est proprement éthique et non institutionnelle. En d'autres termes, chez Weber, la neutralité est comprise comme une vertu professorale, ou encore comme une forme de déontologie du professeur.

Une telle conception conduit néanmoins à plusieurs problèmes. Premièrement, le fait de limiter l'enseignement et la recherche à des perspectives très étroites peut, en dernière instance, constituer une influence illégitime de la part des professeur-e-s. Si la neutralité axiologique vise à limiter l'influence illégitime pouvant affecter les étudiant-e-s, mais que les mécanismes proposés pour y arriver ne garantissent pas la diversité dans les institutions académiques, alors il semble que la neutralité axiologique manque à ses promesses. Deuxièmement, ne pas interdire l'influence illégitime du professeur, ou ne pas

reconnaître le droit des étudiant-e-s à un enseignement libre de toute influence illégitime, soulève plusieurs difficultés. En effet, les personnes subissant cette influence illégitime sont en droit de réclamer des mécanismes institutionnels inspirés de la neutralité axiologique. Troisièmement, la neutralité axiologique de Weber protège l'autonomie des étudiant-e-s, mais ne la réalise pas nécessairement. Par exemple, une Université où il serait formellement interdit de faire de l'éthique pourrait respecter les balises de la neutralité axiologique, sans pour autant promouvoir l'autonomie intellectuelle des étudiant-e-s.

Pour résoudre ces difficultés, nous proposerons de penser la neutralité axiologique en fonction de règles institutionnelles et de ne pas la limiter à une « déontologie de l'enseignement ». Il existe néanmoins des normes institutionnelles bien établies régissant le fonctionnement de l'Université. Théoriquement, la liberté académique est un principe institutionnel fondamental pour les Universités. La liberté académique peut être pensée 1) comme relativisme des valeurs, et 2) comme anarchisme institutionnel, ou 3) comme la liberté des étudiant-e-s et des personnes subordonnées. Le modèle institutionnel que nous proposerons devra être compatible avec au moins une conception de la liberté académique. Sans arguments en faveur de cette compatibilité, nous ferions face à un dilemme : soit notre compréhension de la neutralité axiologique devra être abandonnée, soit nous devons expliquer pourquoi la liberté académique devrait être abandonnée ou réformée, ce qui est loin d'être acquis.

Au terme de notre parcours, cet article expose les limites inhérentes à la neutralité axiologique chez Weber, afin de mieux repenser cette exigence. Bien que la neutralité axiologique wébérienne souffre de certains problèmes majeurs, nous pensons qu'il est possible et pertinent, pour corriger ces lacunes, d'en exprimer le concept selon une autre perspective, celle des institutions et de la liberté académique des personnes subordonnées.

De plus, comme on le verra dans la section 3), notre compréhension de la neutralité axiologique offre un nouvel éclairage sur de possibles réformes universitaires. On peut notamment penser aux exigences participatives dans l'élaboration des normes éthiques et politiques, qui retiennent l'attention de nombreuses Universités. Par exemple, de nombreuses normes sont développées par les scientifiques, mais jouent néanmoins un rôle de premier plan dans le débat public : pensons à des indicateurs sociaux comme la qualité

de l'air ou le chômage. Les institutions scientifiques devraient-elles reconnaître – et contribuer à maintenir – la division entre spécialistes et non-spécialistes dans l'élaboration de ces normes ? Cette division des tâches est-elle justifiée, tant sur le plan épistémique que sur le plan politique ? La même réflexion se pose à propos des personnes subordonnées au sein même de l'Université. Lorsqu'il est question d'élaborer des normes éthiques ou politiques, les professeur-e-s et les étudiant-e-s devraient-ils avoir le même statut, ou devrait-on plutôt accorder un statut privilégié aux professeur-e-s ? Ainsi, bien qu'il réponde d'abord à un problème spécifique touchant la neutralité axiologique et les normes institutionnelles, cet article s'inscrit dans une réflexion plus large sur l'élaboration inclusive des normes éthiques et sociales.

1. Trois problèmes liés à l'interprétation éthique de la neutralité axiologique

1.1. Quelques précisions entourant la neutralité axiologique

La neutralité axiologique, telle qu'elle a d'abord été élaborée par Max Weber (2003 [1919] ; 1965 [1917]), est une préoccupation professorale, voire une vertu, qui repose sur le respect du principe d'autonomie des étudiants (Daoust 2015, §1.2 ; Myers 2004, 272-275 ; Weaver 1998). Pour Weber, la classe et l'académie en général sont des lieux politiques. L'université correspond en quelque sorte à une aristocratie, où les professeurs forment une élite ayant une forte autorité morale et fonctionnelle sur leurs étudiant-e-s. Étant encadré-e-s par les professeur-e-s, les étudiant-e-s subissent des rapports d'influence. S'il est important que l'étudiant-e puisse s'autodéterminer, surtout lorsque des questions éthiques et politiques sont en jeu, alors il faut idéalement éviter toute forme de partisanerie, de propagande ou d'endoctrinement dans les cadres pédagogiques.

Présentée de manière plus positive, lorsqu'il est question d'éthique ou de philosophie politique, la neutralité axiologique permet à une pluralité d'opinions, de doctrines compréhensives, ainsi que de critiques, d'être exprimées au sein de la classe. Cette diversité est une condition de possibilité de l'autonomie des étudiant-e-s et de leur perfectionnement théorique. Weber propose donc un ensemble de règles qui devrait favoriser la neutralité procédurale d'un enseignement. Plus précisément, l'enseignant-e doit s'en tenir à un « usage

restreint » de sa raison, car il agit au nom d'un tiers. Autrement dit, son usage de ressources et d'instruments de contrôle, pour mener à terme ses objectifs à titre de professionnels, devrait faire en sorte qu'il ou elle contraind sa propre liberté d'expression dans le cadre de ses fonctions.

La question des règles institutionnelles est toutefois relativement absente de la réflexion wébérienne. Max Weber ne stipule jamais clairement que la neutralité axiologique devrait être pensée comme une règle institutionnelle⁴. L'interprétation de Colliot-Thélène fait référence à une « déontologie de l'enseignant » (2003, 29). Nous pourrions donc penser que, dans une conception wébérienne, la neutralité axiologique pourrait se limiter à une vertu des professeur-e-s, ou à des règles morales qu'ils ou elles devraient s'imposer. Par exemple, les professeur-e-s qui ne tentent pas d'influencer leurs étudiant-e-s, sur les plans éthique ou politique, feraient preuve d'une certaine excellence (Macfarlane et Ottewill 2004, 90-92 ; Macfarlane 2007, chap. 4). Nous portons un jugement moral sur ceux qui respectent ou enfreignent les critères de la neutralité axiologique, mais nous n'en ferions pas une règle institutionnelle. En d'autres termes, il y a une distinction entre 1) ce qu'il est préférable de ne pas faire et 2) ce qu'il est interdit de faire d'après les règles communes, et cette distinction semble rendre compte de l'approche wébérienne à l'égard de la neutralité axiologique.

Il est clair qu'un corps professoral qui porte une attention au respect de l'autonomie de la communauté étudiante fait preuve d'un comportement louable. Il est aussi très clair que l'existence de vertus professionnelles ne s'oppose pas au fait d'établir des règles institutionnelles. Des professeur-e-s pourraient, par exemple, avoir une sensibilité admirable à l'égard de la communauté étudiante, qui dépasserait les seules attentes institutionnelles. L'existence de règles institutionnelles ne s'oppose donc pas au perfectionnisme des personnes.

4 Weber s'est penché sur la question des règles institutionnelles, en particulier sur la liberté académique, dans quelques lettres (2008a [1908] ; 2008b [1908] ; 2008c [1909]). Il y critique les universités allemandes qui affirment, d'une part, respecter la liberté académique, mais qui, d'autre part, encadrent l'embauche par des critères normatifs comme l'appartenance religieuse et des opinions politiques « modérées ». Si Weber y voit une incohérence flagrante, voire trompeuse, il ne se prononce jamais explicitement en faveur d'un idéal particulier de liberté académique, bien que l'adhésion à ce principe est compatible avec sa conception de la neutralité. En d'autres termes, il ne fait qu'exposer l'incohérence des universités allemandes, sans proposer une alternative institutionnelle particulière.

Le problème réside plutôt ailleurs, nommément dans le fait de ramener la neutralité axiologique au seul fait d'une vertu individuelle. Le présupposé concernant le fait que la neutralité axiologique *ne serait qu'une exigence personnelle*, ou individuelle, n'est pas justifié. Nous pensons qu'il y a au moins trois problèmes liés au fait de penser la neutralité axiologique dans une perspective strictement morale ou éthique. Ces problèmes concernent 1) la diversité des approches et des méthodes enseignées, 2) les recours offerts aux étudiant-e-s et aux personnes subordonnées., et 3) le fait de penser la neutralité axiologique comme un instrument en faveur de l'autonomie. Les trois prochaines sous-sections décrivent ces difficultés.

1.2. *Le problème de la diversité des approches et méthodes enseignées*

Le premier problème concerne la diversité des approches et méthodes existant au sein de l'Université. La perspective proposée par Weber ne pare pas à toutes les formes d'influence illégitime de la part des professeur-e-s. Par exemple, le manque de diversité dans l'étude d'un phénomène pourrait être compris comme une façon d'orienter la pensée des étudiant-e-s, de les influencer d'une manière illégitime. Conformément à l'approche de la *standpoint theory*⁵, si nous désirons obtenir la compréhension la moins biaisée d'un phénomène, alors *ceteris paribus*⁶, il faut favoriser tant la diversité des perspectives que celle des chercheur-e-s. Plus précisément, la diversité des perspectives passe par la diversité des chercheur-e-s, sur des plans comme le genre, l'origine socioéconomique ou la culture (Crasnow 2013, 419-420 ; Hekman 1997, 351). Harding résume l'importance scientifique et politique de la diversité dans ce passage :

The women's movement needed knowledge that was for women. Women had long been the object of others' knowledge projects. Yet the research disciplines and public policy that depended upon them permitted no conceptual frameworks in which women as a group

5 Cette théorie stipule que les individus sont déterminés au moins en partie par leurs appartenances sociales comme le genre, l'âge, l'ethnicité, l'orientation sexuelle, la religion, etc. Toujours selon la *standpoint theory*, les acteurs d'un phénomène social bénéficient d'un accès épistémologique privilégié quant à cette réalité. Par exemple, personne n'est en meilleure posture pour décrire et évaluer le traitement que l'on réserve aux femmes maghrébines qui habitent les pays occidentaux que ces dernières.

6 L'exigence de diversité est *ceteris paribus*, car la diversité ne peut pas remplacer d'autres valeurs épistémiques. Par exemple, un département de physique ne devrait pas forcément engager un astrologue sous prétexte que cela augmente la diversité au sein du département. L'astrologue doit au moins faire la démonstration que sa démarche tient compte d'autres critères épistémiques, comme la prédictibilité, la simplicité, la pertinence, etc. Voir aussi Longino (1992, 118) à ce sujet.

became the subjects or authors of knowledge; the implied “speakers” of scientific sentences were never women (Harding 2004, 29).

Ne pas favoriser l'étude la plus diversifiée possible d'un phénomène serait, d'une manière indirecte, une violation de la neutralité axiologique. Par exemple, le fait d'orienter – ou de biaiser - la recherche est un obstacle à la possibilité de dissiper des préjugés tenaces ou de vérifier adéquatement des thèses empiriques sur les inégalités sociales (Longino 1992, 111-3). Ainsi, bien que l'absence de diversité dans une institution académique ne mène pas directement à des rapports d'influence et de contrôle, cela participe, par un certain laisser-faire, au maintien de préjugés et d'inégalités sociales.

Weber rétorquerait que l'on ne peut exiger d'une personne qu'elle s'intéresse à l'ensemble d'un phénomène, ou qu'elle couvre toutes les perspectives à propos d'un objet d'études. Prenons le cas d'une personne menant une étude comparative sur le chômage. Pourquoi se limiter au chômage, et ne pas s'intéresser aussi à la cohésion sociale, à l'écart de richesse, à l'inflation, ou à tout autre indicateur économique ? Les angles d'étude d'un objet sont beaucoup trop nombreux pour exiger d'un-e chercheur-e qu'il prenne en compte la diversité des perspectives. La spécialisation accrue des domaines de recherche étant également crucial pour l'avancement des connaissances, Weber en conclut qu'il est nécessaire, pour un chercheur, de limiter son sujet d'étude à certains de ses aspects particuliers (Weber 1904 [1965], 171). Ainsi, certains aspects spécifiques d'un objet retiendront l'attention du chercheur, lui apparaîtront pertinents ou nécessaires à la compréhension d'un phénomène.

Cette réponse d'inspiration wébérienne est pertinente, mais nous pourrions néanmoins penser qu'il existe d'autres façons de mieux prendre en compte les objections issues de la *standpoint theory*. Weber considère que le « découpage » de la réalité est inévitable, notamment parce qu'il adopte une perspective strictement individuelle. Or, il se pourrait qu'une autre perspective, qui ne se concentre pas uniquement sur les possibilités offertes à un-e chercheur-e pris-e isolément, puisse résoudre *plus efficacement* ce problème

1.3. La question des recours offerts aux étudiant-e-s et aux personnes subordonnées

Le second problème concerne le manque de reconnaissance de l'autonomie des

étudiant-e-s, ou encore le manque de recours pour protéger cette autonomie. Dans la perspective wébérienne, la violation de la neutralité axiologique se traduit par un blâme moral à l'égard du corps professoral, mais non nécessairement par des sanctions ou reconnaissances institutionnelles. Du point de vue des personnes qui subissent les torts liés au fait d'enfreindre la neutralité axiologique, il semble qu'il devrait exister des recours contre les personnes qui abusent de leurs ressources professionnelles.

Contrairement aux autres vertus professorales, la neutralité axiologique est liée à des normes constitutives, voire fondamentales, des disciplines objectives. Par exemple, lorsqu'un professeur ne participe pas à la vie académique, son comportement est possiblement dommageable à l'endroit de la communauté universitaire, mais les torts causés ne viennent pas saper la possibilité même d'un corps universitaire faisant usage de son autonomie intellectuelle et scientifique. En d'autres termes, si tous les professeurs cessaient subitement d'être vertueux, la vie académique en serait grandement affectée, mais elle ne serait pas *empêchée*. Au contraire, ne pas respecter la neutralité axiologique semble saper les conditions nécessaires à une vie académique autonome, puisque la recherche de normes objectives et transparentes serait compromise. Dans cette optique, le fait de baliser l'exercice de la neutralité via des règles institutionnelles pourrait être compris comme la protection des conditions de possibilité de la sphère académique.

Imaginons qu'un-e étudiant-e doive participer à un cours obligatoire en économie. Le professeur en charge du cours consacre une proportion significative de son exposé magistral, non pas à problématiser la présence ou l'absence d'un système de taxation ou à montrer les difficultés propres de chaque option, mais plutôt pour défendre sans réserve l'État minimal. Chaque fois que la position du professeur est contestée par l'auditoire, le professeur invoque les conditions propres au cours magistral pour rétablir le silence de l'auditoire. Dans cet amphithéâtre, l'État minimal jouit alors d'une défense sans réserve, à l'abri de tout examen critique.

Supposons que l'étudiant-e se tourne vers son Université pour dénoncer la situation. L'étudiant-e a de bonnes raisons de dénoncer une telle situation : la discussion normative, si elle est transparente, doit pouvoir être confrontée à l'examen critique. L'absence d'examen critique, combiné à la présence d'une thèse normative défendue sans réserve, ne répond pas

à l'objectif d'une vie académique autonome. L'Université devrait être sensible à un tel problème : des situations de ce genre *remettent directement en cause* l'atteinte des objectifs fondamentaux de l'Université, tels que de favoriser l'autonomie intellectuelle de ses membres. Or, tant que l'Université 1) offre des ressources de fonction aux professeur-e-s (une tribune, le droit de parole, le droit de demander le silence, etc.), et 2) ne reconnaît pas, via des règles institutionnelles, le droit des étudiant-e-s à un enseignement transparent, elle maintient, de façon structurelle, les conditions dans lesquelles de telles situations vont se produire. Du point de vue de l'étudiant-e, l'absence de pression normative sur les professeur-e-s pour qu'ils se conforment à l'impératif de neutralité signifie, en définitive, que l'Université ne prend pas les moyens nécessaires pour atteindre ses objectifs fondamentaux.

1.4. Les limites de la neutralité axiologique comme instrument en faveur de l'autonomie

Le dernier problème concerne les limites de la neutralité axiologique comme mécanisme en faveur de l'autonomie des étudiant-e-s. Si nous pensons la neutralité axiologique en dehors des normes qui gouvernent les Universités, on ne peut s'étonner si, en dernière instance, il manque des outils aux étudiant-e-s pour réaliser leur pleine autonomie. S'il est clair que la neutralité axiologique protège les conditions de possibilité de l'autonomie des étudiant-e-s, rien n'indique qu'elle favorise cette autonomie. Par exemple, une institution pourrait garantir le respect de la neutralité axiologique en interdisant l'expression d'idéaux normatifs.

Imaginons une Université où l'expression de normes éthiques ou politiques, sous différentes formes (défense d'idéaux normatifs, affichage de ces idéaux, promotion de certains modes de pensée, lieux consacrés au débat éclairé, etc.) serait formellement interdite. Dans cet établissement, un-e professeur-e ne peut pas influencer ses étudiant-e-s de manière illégitime, puisqu'il lui est interdit de défendre ou d'afficher publiquement des idéaux normatifs. Cependant, on ne peut pas dire que ce lieu encourage ou favorise l'autonomie des étudiant-e-s, puisque ces derniers ne disposent d'aucun lieu pour développer leur pensée critique. On peut alors se demander si la neutralité axiologique, pensée comme une vertu individuelle, favorise réellement l'autonomie des étudiant-e-s. En

d'autres termes, sans poser la question des normes institutionnelles, un établissement pourrait assurer le respect de la neutralité axiologique comme vertu professorale, tout en empêchant les étudiant-e-s de développer pleinement leur pensée critique.

Cette situation montre à quel point la question des vertus professorales paraît limitée pour répondre aux idéaux normatifs de la neutralité axiologique. Dans une institution où personne ne pourrait exprimer ses idéaux normatifs, personne ne violerait la neutralité axiologique, mais l'Université ne respecterait pas les principes qui sous-tendent cette règle, en particulier le fait de favoriser l'autonomie des étudiant-e-s. La question des vertus professorales apparaît donc comme secondaire pour l'épanouissement de l'autonomie des étudiant-e-s. En d'autres termes, si nous pensons seulement l'autonomie des étudiant-e-s à l'aune de la neutralité axiologique, pensée comme vertu professorale, il semble que la solution proposée rate la cible.

2. Trois problèmes distincts, une réponse institutionnelle

Dans la section précédente, nous avons identifié trois limites à la neutralité axiologique pensée comme norme morale. D'abord, la neutralité axiologique ne permet pas d'expliquer ce qui apparaît, intuitivement, comme des formes d'influence illégitime à l'égard des étudiant-e-s. Dans une perspective comme la *standpoint theory*, le non-respect d'une exigence de diversité des points de vue induit précisément une forme d'influence illégitime. Ensuite, les individus qui subissent les torts liés au non-respect de la neutralité axiologique n'ont pas de recours institutionnels, ou ne disposent pas de mécanismes pour faire respecter la neutralité axiologique. Enfin, la neutralité axiologique protège les conditions de possibilité des discours éthique et politique, via une exigence négative, mais ne la réalise pas.

La thèse que nous défendons est que c'est à l'Université, en tant qu'institution, de veiller au respect de la neutralité par l'instauration de règles communes. Par exemple, l'Université pourrait 1) reconnaître l'exigence de neutralité dans sa constitution, 2) reconnaître et favoriser la primauté de l'autonomie de tous les membres de la communauté universitaire, incluant les étudiant-e-s et 3) s'assurer que les lignes directrices guidant la recherche, l'enseignement et le financement des projets scientifiques soient conformes aux

principes de la neutralité axiologique. Les vertus professorales devraient en somme avoir un rôle secondaire dans la mise en application de la neutralité axiologique.

Le rôle des institutions universitaires, si elles envisagent une telle conception de la neutralité axiologique, est de s'assurer que ces conditions sont présentes de manière structurelle. Certes, dans les démocraties libérales, la majorité des Universités respectent et encouragent les pratiques décrites précédemment. On pourrait donc penser que, somme toute, notre conception de la neutralité axiologique réitère des normes qui font déjà l'objet d'un vaste consensus. Peu d'Universités dissuadent leurs membres de faire un examen libre et critique des normes sociales, leur refusent l'accès aux bibliothèques ou proscrivent le droit d'association des étudiant-e-s. Or, il s'agit ici de *garantir* le respect de la neutralité axiologique via l'instauration de mécanismes comme une charte de fonctionnement, une constitution ou un code déontologique. Les conditions requises pour la réalisation de la neutralité axiologique peuvent être remplies « par accident », mais l'Université ne saurait se contenter d'un respect contingent de ces conditions. De telles conditions, présentes de manière structurelle, peuvent donc désigner la mise en place d'un ensemble de ressources et de règles institutionnelles favorables au maintien de cette conception de la neutralité axiologique de même qu'à une vigilance quant à l'évolution de la relation entre les agents et les règles établies.

Comme nous l'avons déjà dit, le problème vient du fait que, traditionnellement, nous pensons la neutralité axiologique non pas comme une exigence institutionnelle, mais comme une vertu du professeur. Si nous reprenons, à nouveaux frais, l'analyse de la neutralité axiologique, nous pouvons toutefois résoudre les trois problèmes précédents.

2.1. Retour sur le problème de la diversité des perspectives et des méthodes

Résumons le problème décrit par Hekman, Harding et Longino. Pour minimiser les biais d'un groupe dans l'étude d'un phénomène, il faut encourager la diversité des perspectives. Or, pour Weber, il est impossible qu'un-e chercheur-e étudie un phénomène dans son ensemble. Comment concilier ces deux approches ? Si nous prenons une perspective institutionnelle à l'égard de la neutralité axiologique, la réponse de Weber paraît nettement insatisfaisante, et nous pouvons mieux rendre compte de l'objection issue de la *standpoint theory*, car une perspective institutionnelle permet une « division des

responsabilités ».

S'il est illusoire d'inciter une personne à traiter, dans chaque cas, de toutes les perspectives disponibles et de toutes les théories quant à un objet d'études donné, une institution ou un département peut tout de même favoriser la diversité des perspectives. En d'autres termes, un département peut choisir, à l'embauche, de favoriser la diversité des points de vue et des origines sociales dans le but de générer une atténuation de ces préjugés.

L'instauration d'une règle départementale visant à diversifier les embauches pourrait donc résoudre l'objection soulevée par Hekman, Harding et Longino. La résolution de ce problème montre bien que ce qui apparaît comme une nécessité pour les individus ne l'est pas pour les institutions. Ainsi, la critique issue de la *standpoint theory* peut enrichir notre compréhension de la neutralité axiologique, mais cela implique d'y voir plus qu'une exigence individuelle, et en particulier, d'y voir une exigence institutionnelle.

2.2. Retour sur la question des recours offerts aux étudiant-e-s et aux personnes subordonnées

Le second problème touche le manque de reconnaissance de l'autonomie des étudiant-e-s, ou encore le manque de recours pour protéger cette autonomie. Il semble que les étudiant-e-s devraient disposer d'une forme de reconnaissance structurelle de l'importance accordée à leur autonomie. Or, d'un point de vue structurel, l'approche wébérienne de la neutralité axiologique ne garantit pas leur autonomie.

La raison pour laquelle la réflexion wébérienne n'offre pas ces garanties est qu'elle se limite à proposer des vertus professorales. L'approche institutionnelle, elle, résout ce problème. Par exemple, les institutions pourraient, par une constitution, reconnaître et favoriser l'autonomie de tous les membres de la communauté universitaire. Dans cette approche, un manquement à l'égard de la neutralité axiologique pourrait se traduire par des sanctions ou des recours. À tout le moins, il serait collectivement reconnu que d'enfreindre le principe de neutralité axiologique nous rend blâmable, et ce, peu importe si ce blâme prend la forme d'un avertissement, d'une sanction « morale » (sans conséquences matérielles), ou d'une sanction concrète⁷.

⁷ Nous ne décrivons pas les différentes violations particulières à l'égard de la neutralité axiologique, ni ce que devraient être les sanctions ou les modalités des recours. Par exemple, des institutions pourraient

2.3. Retour sur la relation entre neutralité axiologique et autonomie des étudiant-e-s

Le dernier problème que nous avons identifié est que, si nous pensons la neutralité axiologique en dehors des normes qui gouvernent les Universités, les étudiants pourraient néanmoins être privés de certains outils nécessaires à la réalisation de leur autonomie. Par exemple, dans une Université où l'expression de normes éthiques ou politiques serait formellement interdite, la neutralité axiologique comprise comme déontologie de l'enseignement serait assurée (puisque le corps professoral serait contraint à ne pas se prononcer sur des questions normatives), mais le corps étudiant ne disposerait pas de tous les outils pour réaliser son autonomie intellectuelle. La liberté de pouvoir se prononcer sur des questions normatives, et l'acquisition de vertus critiques dans les cadres délibératifs, sont des dimensions essentielles au développement d'une pensée autonome.

Dans une perspective institutionnelle, cette situation ne pourrait se produire. La neutralité axiologique prendrait plutôt la forme d'un incitatif à la participation de tous dans la recherche de normes objectives et transparentes. Au-delà des recours et sanctions dont il a été question, cette façon de concevoir la neutralité donne lieu à la mise en place de pratiques qui encouragent tous les membres de la communauté universitaire à exercer leur autonomie. La mise en place de telles pratiques peut prendre la forme de l'instauration d'activités ou de tribunes délibératives, ou de la garantie d'accès à des ressources intellectuelles comme des bibliothèques, ce qui permet à l'ensemble de la communauté académique d'acquérir des aptitudes critiques.

3. La question de la compatibilité entre neutralité axiologique et liberté académique

Évidemment, la thèse selon laquelle la neutralité axiologique devrait d'abord être pensée comme une norme institutionnelle gagnerait à faire l'objet d'un examen approfondi. Sans identifier tous les problèmes possibles découlant de cette interprétation, nous anticipons au moins un problème potentiel, soit la compatibilité entre les normes existantes régissant la sphère universitaire et une norme institutionnelle de neutralité axiologique. En

opter pour le seul blâme moral, parce que cette forme de blâme serait suffisante pour instaurer une culture respectant la neutralité axiologique. Il s'agit là d'une question empirique, au-delà des objectifs de cet article. Nous souhaitons surtout fournir une base théorique à la revendication et à l'élaboration de telles pratiques.

particulier, il importe d'examiner la compatibilité entre liberté académique et neutralité axiologique.

3.1. Trois formes de la liberté académique

La liberté académique est un ensemble de normes garantissant l'indépendance des universités quant à la recherche et l'enseignement. Historiquement, un des objectifs les plus saillants de la liberté académique est d'empêcher le secteur privé, l'État ou les groupes de pression d'exercer une influence illégitime sur le corps professoral. Cette influence illégitime peut certes passer par la rémunération (Rorty 1994, 52), mais elle peut aussi prendre d'autres formes. En ce sens, le rôle que peuvent jouer les groupes privés ou l'État quant à l'obtention d'un statut professionnel, l'accès aux sphères importantes de la recherche, les prêts d'équipements ou la prise en charge de projets d'envergure, sont autant de lieux d'influence (Altbach 2001, 216 ; Giroux 2006, 2).

Dans ce contexte, le concept de liberté académique est invoqué pour déterminer quelles relations légitimes peuvent entretenir les groupes privés, l'État et le corps professoral. La liberté académique est, de plus, un guide fondamental pour baliser les normes institutionnelles régissant les relations internes de l'Université. Pour cette raison, il semble nécessaire que le modèle institutionnel que nous proposons soit compatible avec au moins une conception de la liberté académique.

Si notre modèle est incompatible avec au moins une conception de la liberté académique, nous ferons face à un problème de taille : ou bien notre compréhension de la neutralité axiologique devra être abandonnée, ou bien nous devons expliquer pourquoi la liberté académique devrait être abandonnée ou réformée, ce qui est loin d'être acquis. C'est pourquoi nous étudierons maintenant trois formes de la liberté académique, soit 1) la liberté académique comme expression du relativisme des valeurs, 2) la liberté académique comme anarchisme institutionnel, ou 3) la liberté académique des étudiant-e-s et des personnes subordonnées.

3.2. La liberté académique comme expression du relativisme des valeurs

Une première compréhension de la liberté académique repose sur le relativisme des valeurs. Une façon de justifier la liberté académique est de rappeler que, si des normes

éthique ou politique envahissent la sphère académique et « contaminent » la recherche de l'objectivité par le recours aux passions, alors l'objectif premier de la sphère académique, soit la recherche de l'objectivité, serait spolié (Scott 1995).

So, the argument goes, if politics or passion intrudes on that search, the purposes of colleges and universities – the accumulation of knowledge – will not be served. (...) [J]ust as doctors who care more for their fees than for their patients, or judges who care more about popularity than about justice, are no longer worthy of trust (Rorty 1994, 52).

Cette conception de la liberté académique est incompatible avec la neutralité axiologique que nous défendons. Notre démarche vise à rendre compte de l'importance accordée à l'expression de l'éthique dans la sphère académique, alors que cette conception de la liberté académique réduit plutôt les discours normatifs aux passions. Il y aurait donc incohérence à ce qu'une Université, d'une part, se dote de règles institutionnelles basées sur la neutralité axiologique, et d'autre part, conçoivent le discours normatif comme étant relatif, passionnel ou subjectif.

Cela dit, cette première justification de la liberté académique n'est pas sans rappeler l'explication straussienne (1999 [1965]) de la neutralité axiologique et semble, par là-même, souffrir des mêmes lacunes. Si nous présupposons d'emblée que les rapports politiques ou normatifs sont réduits aux passions et à la subjectivité, et qu'ils ne font qu'éloigner la science de ses buts, alors nous faisons face à deux problèmes. D'une part, nous ne pouvons pas expliquer pourquoi des valeurs épistémiques comme la simplicité, la pertinence, la fécondité ou la prédictibilité, qui sont au cœur de la science, ne se réduisent pas à la subjectivité, et par le fait même, ne compromettent pas l'entreprise scientifique (Crasnow 2013, 414-415 ; Putnam 2004, 57 ; Sen 2009, 309-11). D'autre part, si nous acceptons que les valeurs sont, au mieux, l'expression subjective des passions, il serait difficile de défendre la liberté académique. En effet, défendre la liberté académique constitue une défense de valeurs particulières, ce qui contredit l'idée que les valeurs sont subjectives.

3.3. La liberté académique comme anarchisme institutionnel

Une seconde défense de la liberté académique consiste à affirmer qu'une communauté de pensée autonome est plus apte à produire un discours transparent, accessible à une collectivité publique, qu'une collectivité privée (Altbach 2001, 208 ;

Karran 2009). Le concept de savoir transparent réfère ici à un ensemble de connaissances reposant sur des prémisses accessibles, claires et pouvant faire l'objet d'un examen critique. En ce sens, le fait de produire un discours transparent nécessite que les agents composant ce groupe ne soient pas dépendants d'intérêts privés, ou qu'ils n'aient pas accès qu'à un usage restreint de la raison⁸. Le critère d'indépendance est donc central dans cette seconde interprétation⁹. Dans le passage suivant, Dworkin résume l'importance de la liberté académique dans une culture d'indépendance :

Academic freedom plays a special role because educational institutions are pivotal to those efforts. They are pivotal, first, because they can so easily become engines of conformity as every totalitarian regime has realized, and second because they can provide important encouragement and skills for a life of personal conviction (Dworkin 1996, 12).

Le second argument en faveur de la liberté académique peut être résumé de la manière suivante :

1. Une personne qui ne dispose pas d'une autonomie intellectuelle suffisante ne saurait produire, de manière structurelle, un savoir transparent.
2. La production d'un savoir transparent devrait être une finalité des institutions universitaires.
3. Pour atteindre l'objectif 2, les institutions universitaires devraient s'assurer que les agents composant l'institution universitaire disposent d'une autonomie intellectuelle suffisante.

C'est sur cette base que plusieurs ont défendu une conception anarchiste de la liberté académique, qui tend à maximiser les libertés des professeur-e-s (Macfarlane 2012, 720-721). Dans cette conception standard de la liberté académique, le succès des sciences tient à l'indépendance totale dont disposent les professeur-e-s pour mener leurs recherches à terme¹⁰. Comme le pense Feyerabend (1978), la liberté académique consisterait ici à donner

8 Il faut noter que l'exigence de neutralité axiologique chez Weber est développée dans un contexte d'entrelacement entre les institutions religieuses, politiques et universitaires allemandes (Macfarlane 2012, 723; Ringer 1997; Shionoya 2005; Weber 1965 [1917], 482). Cette seconde conception de la liberté académique semble donc, *a priori*, s'inscrire dans le même esprit que le développement de la neutralité axiologique chez Weber.

9 Dans cette seconde conception, la liberté académique est aussi un moyen nécessaire pour qu'une communauté académique autonome accomplisse son « service » à l'égard des sciences et de la connaissance (Macfarlane 2007, 43). La notion de service peut prendre plusieurs formes. Ce que nous entendons dans le cadre de cette analyse est le fait d'offrir un savoir approfondi, fiable et digne de confiance, lequel peut être utilisé dans la sphère publique.

10 Feyerabend, par exemple, propose une telle exigence dans le passage suivant : « (...) a person trying to solve a problem whether in science or elsewhere *must be given complete freedom* and cannot be restricted by any demands, norms, however plausible they may seem to the logician or the philosopher

une « totale liberté » aux individus qui souhaitent résoudre un problème, cette liberté totale ne devant être encadrée que par un ensemble de règles institutionnelles minimales. Des règles peuvent certes régir les aspects non-épistémiques de la vie commune (le sexisme, le racisme, la domination, etc.) (Dworkin 1996), mais dans une interprétation forte de la liberté académique, un encadrement pouvant réduire le potentiel épistémique de la science demeure, *prima facie*, injustifié.

Cette conception de la liberté académique est incompatible avec notre projet, et ce, pour une raison évidente : nous cherchons à mettre en place une norme institutionnelle visant à protéger l'autonomie intellectuelle des étudiant-e-s, alors que la liberté académique vise ici à bloquer la route à l'instauration de toute norme institutionnelle pouvant limiter l'indépendance et la liberté dont disposent les membres de la communauté universitaire. Il est donc très clair qu'une telle conception de la liberté académique n'est pas compatible avec nos objectifs : alors que nous défendons l'instauration de normes institutionnelles, cette conception de la liberté académique vise à les réduire à leur seuil minimal.

Plus précisément, la raison pour laquelle cette conception de la liberté académique est incompatible avec la nôtre tient au déséquilibre des libertés qu'elle induit. Imaginons que des étudiant-e-s font face à un-e professeur « entièrement libre », au point que ce dernier profite, en classe, de ses exposés magistraux pour faire la promotion de certains idéaux normatifs. Une telle situation laisserait clairement voir un déséquilibre des libertés, puisque l'une des parties a tout loisir d'influencer l'autre partie, et ce, sans la moindre contrainte institutionnelle. Si nous pouvons identifier une conception de la liberté académique qui maintient un certain équilibre entre professeur-e-s et étudiant-e-s, il y a fort à parier que cette conception sera compatible avec la neutralité axiologique.

3.4. *La liberté académique des étudiant-e-s et des personnes subordonnées*

Finalement, la liberté académique des étudiant-e-s et des personnes subordonnées, développée notamment par Macfarlane, est pleinement compatible avec le modèle institutionnel que nous proposons. Pour Macfarlane, la liberté académique est la liberté de tous les savants (*scholars*), ce qui doit inclure la communauté étudiante. Cela fait partie

who has thought them out in the privacy of his study. » (Feyerabend, 1978, 117, citation repérée dans Preston 2012, §2.10)

intégrante des objectifs académiques communs de la tradition humboldtienne, notamment quant à l'élaboration d'un savoir commun (Altbach 2001, 206 ; Karran 2009 ; Macfarlane 2012, 720 ; Parchemal 2014, 30-31). Une omission courante consiste pourtant à exclure l'étudiant-e des droits et libertés du corps académique, les réservant plutôt aux professeur-e-s (Altbach 2001, 206 ; Giroux 2006, 18 ; Macfarlane 2007, 50 ; Macfarlane 2012)¹¹. Or, la liberté académique ne devrait pas être un prétexte pour que des groupes académiques négligent leurs responsabilités à l'égard d'autres groupes académiques.

Plutôt que de se limiter à contrôler les « excès » de certains professeurs, l'institution académique devrait donner des ressources aux étudiant-e-s pour un développement soutenu de la pensée critique et autonome (Macfarlane 2012, 724). L'éducation libérale vise l'habilitation (*empowerment*) de l'étudiant-e, en opposition, par exemple, à la domestication ou l'endoctrinement, qui visent plutôt à réduire la possibilité de réflexion de l'apprenant-e. En particulier, répond à cet impératif un cadre où la communauté étudiante 1) reçoit une formation générale lui permettant d'analyser un problème à l'aune de différentes approches, 2) est encouragée à se prononcer, à faire un examen libre et critique des idées reçues, et 3) où cet examen est soutenu par différentes ressources (accès aux bibliothèques, droit de conscience, droit d'association, etc.).

Partant du cas spécifique des étudiant-e-s, on peut donner une perspective générale à l'argument, et se pencher sur la liberté académique de toutes les personnes subordonnées. Une telle conception de la liberté académique peut s'appliquer à des individus hors du corps étudiant : pensons aux auxiliaires d'enseignement, aux auxiliaires de recherche, aux techniciens de laboratoire, aux chargés de cours, aux candidat-e-s pour un poste, aux professeur-e-s en situation de précarité, qui sont tous en position de subordination par rapport au corps professoral et qui, ce faisant, sont exposés à des affronts potentiels à leur autonomie. Cette autonomie est précieuse pour l'institution et pour la valeur des savoirs que cette dernière génère¹².

11 Un argument en faveur de cette exclusion est le suivant : si les professeurs ont toute la marge de manœuvre nécessaire pour exposer des idées et des concepts, les étudiant-e-s auront alors affaire à un riche éventail de propositions à partir duquel ils pourront exercer leur propre liberté. Or, il est très clair, suivant la tradition de la neutralité axiologique, que cet argument ne tient pas la route, puisque le fait qu'un-e professeur-e dispose, pour mener son enseignement, d'une latitude importante peut entraîner des dérives notables (Macfarlane 2012, 720 ; Weber 1965 [1917], 478).

12 Précisons aussi qu'élargir la liberté académique des étudiant-e-s de Macfarlane à toutes les personnes

Cette conception de la liberté académique a l'avantage d'offrir une compréhension inclusive de l'interaction entre les personnes en position d'autorité et les personnes en position de subordination. Par exemple, le corps professoral tient à la protection structurelle de son autonomie intellectuelle, notamment parce qu'on ne saurait garantir la réalisation des objectifs fondamentaux du corps académique sans ces protections structurelles. Reprenons la logique du second argument en faveur de la liberté académique :

1. Une personne qui ne dispose pas d'une autonomie intellectuelle suffisante ne saurait produire, de manière structurelle, un savoir transparent.
2. La production d'un savoir transparent devrait être une finalité des institutions universitaires.
3. Pour atteindre l'objectif 2, les institutions universitaires devraient s'assurer que les agents composant l'institution universitaire disposent d'une autonomie intellectuelle suffisante.

Or, puisque le corps académique inclut aussi les personnes subordonnées, on ne peut pas simultanément défendre la liberté académique des professeur-e-s d'une part, et rejeter la liberté académique des personnes subordonnées d'autre part. Certaines normes institutionnelles devraient donc être acceptables pour le corps professoral, dans des contextes spécifiques comme l'enseignement magistral ou l'embauche, si ces normes favorisent l'autonomie intellectuelle de l'ensemble de la communauté des savants et, en particulier, des personnes subordonnées.

Cette conception de la liberté académique des personnes subordonnées est compatible avec le critère institutionnel de neutralité axiologique. Concevoir la liberté académique des étudiant-e-s nous permet non seulement d'assurer les conditions de possibilité de leur autonomie, mais également de responsabiliser l'institution et ses acteurs à l'égard de la réalisation de cette autonomie. C'est exactement ce qui est visé par l'institutionnalisation du critère de neutralité axiologique. Il n'y a donc aucune opposition entre la norme institutionnelle que nous proposons et cette conception de la liberté

subordonnées dans la sphère académique rend mieux compte d'un projet positif favorisant l'autonomie. Imaginons, par exemple, une situation où des étudiant-e-s font bloc et exercent des pressions idéologiques sur un corps professoral. Dans cette situation, la question de savoir qui est un étudiant-e et qui est un professeur-e semble moins cruciale que la question de savoir qui se trouve en situation de subordination. Si un-e professeur-e subit des pressions parce qu'il ou elle est subordonné-e à une instance tierce, il semble que les mêmes considérations morales et institutionnelles soulevées par Macfarlane s'appliquent. L'enjeu ne semble donc pas de tracer une distinction entre l'étudiant-e et le corps professoral, mais plutôt entre les groupes dominants et les groupes subordonnés de l'institution universitaire.

académique.

4. Conclusion

Le constat de départ de cet article est qu'il est insuffisant de concevoir la neutralité axiologique uniquement dans un cadre éthique, c'est-à-dire comme une vertu professorale. Trois raisons principales en faveur de ce constat ont été identifiées. D'une part, protéger l'autonomie des étudiant-e-s dépend, entre autres, de la diversité des approches et des méthodes enseignées. Or, même en demeurant neutre, on reconnaît qu'un chercheur ne peut pas présenter l'ensemble des angles d'étude d'un même objet. C'est pourquoi la perspective de la responsabilité strictement individuelle à l'égard de la neutralité est insuffisante pour protéger l'autonomie de la communauté étudiante. D'autre part, cette perspective ne permet pas d'offrir des recours à ceux qui subissent une atteinte à leur autonomie. En portant atteinte à l'autonomie des étudiant-e-s, on sape certains objectifs fondamentaux des institutions académiques. Enfin, il ne suffit pas de protéger l'autonomie des étudiants pour que celle-ci se réalise effectivement. En ce sens, nous trouvons que le critère de neutralité axiologique, conçu comme vertu professorale, est trop faible pour assurer le développement de l'autonomie des étudiants. La neutralité devrait être un projet positif, axée sur la réalisation de l'autonomie, et non seulement une mesure de protection de cette dernière.

Pour pallier ces trois difficultés, nous avons proposé que la neutralité axiologique se traduise par un projet institutionnel où la neutralité axiologique est d'abord balisée par des règles. De cette façon, la diversité des perspectives serait prise en charge par les institutions, et pas seulement par les professeurs eux-mêmes. Les étudiant-e-s pourraient user de recours si on portait préjudice à leur autonomie intellectuelle. Le plus important reste que, dans cette perspective, la neutralité serait perçue comme un projet académique global et inclusif.

Pour ce faire, il a fallu examiner la compatibilité de la neutralité axiologique avec une autre norme institutionnelle déjà existante, la liberté académique. Cette dernière peut être comprise de trois façons, soit 1) la liberté académique comprise comme relativisme des valeurs, et 2) la liberté académique comprise comme anarchisme institutionnel, ou encore 3) la liberté académique des étudiant-e-s et des personnes subordonnées. La liberté

académique peut être l'expression du relativisme des valeurs, mais nous avons suggéré que cette conception est incompatible, non seulement avec la neutralité axiologique, mais avec tout le projet académique et scientifique en général. La liberté académique peut aussi être interprétée comme un anarchisme institutionnel. Dans cette perspective, toute norme institutionnelle pouvant limiter l'indépendance et la liberté des professeurs sur des aspects épistémiques est un obstacle à la production d'un savoir objectif et transparent. Cette interprétation est incompatible avec notre projet, car la neutralité axiologique serait une norme institutionnelle qui aurait une incidence sur la production du savoir.

Notre projet est donc compatible avec une conception spécifique de la liberté académique, soit celle des étudiant-e-s et des personnes subordonnées. On traite souvent de la liberté académique des professeurs, mais peu discutent de la liberté académique de l'ensemble des acteurs académiques. De cette considération émane une réflexion sur l'équilibre entre les libertés de tous et chacun-e au sein de l'institution académique. C'est pourquoi il est nécessaire de privilégier non seulement la liberté académique des étudiant-e-s, mais de tous ceux qui peuvent se trouver en situation de subordination. Comprise ainsi, la liberté académique va de pair avec la neutralité axiologique. Dans les deux cas, il s'agit de protéger structurellement l'autonomie de tous les membres de la communauté académique et de cheminer vers l'élaboration d'un savoir commun.

Remerciements

Nous remercions vivement Marc-Antoine Dilhac, Christian Nadeau, Blandine Parchemal et deux évaluateurs ou évaluatrices de la revue *Penser l'éducation* pour leurs commentaires détaillés sur ce projet. Des versions antérieures de cet article ont été présentées au colloque *Au milieu des fluctuations historiques : quel rôle pour l'université aujourd'hui ?* (Montréal, mai 2016), ainsi qu'au colloque *On Affective, Moral and Civic Education* (Montréal, mai 2015). Nous aimerions remercier les participants et participantes à ces deux événements pour leurs remarques.

Bibliographie

Altbach, Philip G. (2001). « Academic freedom: International realities and challenges »,

- Higher Education*, Vol. 41, 205–219
- Ayer, Alfred Jules. (1952). *Language, Truth and Logic*, New York : Dover Publications
- Behnegar, Nasser. (1997). « Leo Strauss's Confrontation with Max Weber: A Search for a Genuine Social Science », *The Review of Politics*, Vol. 59 (1), 97-125
- Carnap, Rudolph. (1934). *The Unity of Science*, Londres : Kegan Paul
- Colliot-Thélène, Catherine. (2003). « Préface », dans *Le savant et le politique* (trad. de C. Colliot-Thélène), Paris : La Découverte
- Crasnow, Sharon. (2013). « Feminist Philosophy of Science: Values and Objectivity Philosophy », *Philosophy Compass*, Vol. 8 (4), 413–423
- Daoust, Marc-Kevin. (2013). « La neutralité axiologique, une exigence épistémologique ou éthique ? », 7-23, tiré de Litalien, É. et al., *Peut-on tirer une éthique de l'étude de la nature ?*, Montréal : Les Cahiers d'Ithaque
- Daoust, Marc-Kevin. (2015). « Repenser la neutralité axiologique. Objectivité, autonomie et délibération publique », *Revue européenne des sciences sociales*, Vol. 53 (1), 199-225
- Daoust, Marc-Kevin. (2016). « Tolérance libérale et délibération : l'apport de la neutralité scientifique », *Les ateliers de l'éthique*, Vol. 11 (1), 4-28
- Dworkin, Ronald. (1996). « We Need a New Interpretation of Academic Freedom », *Academe*, Vol. 82 (3), 10-15
- Feyerabend, Paul. (1978). *Science in a Free Society*, London: New Left Books
- Giroux, Henry A. (2006). « Academic Freedom Under Fire : the Case for Critical Pedagogy », *College Literature*, Vol. 33 (4), 1-42
- Gonthier, Frédéric. (2006). « Relativisme et vérités scientifiques chez Max Weber », *L'Année sociologique*, Vol. 56 (1), 15-39
- Gorski, Philip S. (2013). « Beyond the Fact/Value Distinction: Ethical Naturalism and the Social Sciences », *Society*, Vol. 50, 543-553
- Harding, Sandra. (2004). « A Socially Relevant Philosophy of Science? Resources from Standpoint Theory's Controversiality », *Hypatia*, Vol. 19 (1), 25-47
- Heinich Nathalie. (2006). « La sociologie à l'épreuve des valeurs », *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. 121 (2), 287-315
- Hekman, Susan. (1997). « Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited », *Signs*, Vol. 22 (2), 341-365
- Kalinowski, Isabelle. (2005). « Leçons wébériennes sur la science & la propagande ». postface à Max Weber, *La Science, profession et vocation*, Marseille : Agone
- Kant, Emmanuel. (1784 [2006]). « Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ? », 5-17 (trad. de J-F. Poirier et F. Proust), tiré de *Kant*, Paris : Garnier Flammarion
- Karran, Terrence. (2009). « Academic freedom: In justification of a universal ideal », *Studies in Higher Education*, Vol. 34 (3), 263–283
- Longino, Helen. (1992). « Subjects, power, and knowledge: Description and prescription in feminist philosophies of science », 385-404, tiré de *Feminist Epistemologies* (éd. de

- K. Altcoff, L. et Potter, E.), New York : Routledge
- Macfarlane, Bruce, & Ottewill, Roger. (2004). « A 'special' context? Identifying the professional values associated with teaching in higher education », *International Journal of Ethics*, Vol. 4 (1), 89-100
- Macfarlane, Bruce, & Ming Cheng. (2008). « Communism, universalism and disinterestedness: Re-examining contemporary support among academics for Merton's scientific norms », *Journal of Academic Ethics*, Vol. 6 (1), 67-78.
- Macfarlane, Bruce. (2007). *The Academic Citizen*, New York : Routledge
- Macfarlane, Bruce. (2012). « Re-framing student academic freedom: a capability perspective », *Higher Education*, Vol. 63, 719-732
- Miller, Richard. (1979). « Reason and Commitment in the Social Sciences », *Philosophy & Public Affairs*, Vol. 8 (3), 241-66
- Myers Perry. (2004). « Max Weber : Education as Academic and Political Calling », *German Studies Review*, Vol. 27 (2), 269-288
- Parchemal, Blandine. (2014). « La place des humanités au sein de l'institution universitaire contemporaine », *Ithaque* (15), 25-49
- Paré, Jean-Rodrigue. (1999). *Les visages de l'engagement dans l'oeuvre de Max Weber*, Paris, L'Harmattan
- Preston, John. "Paul Feyerabend", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2012 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/feyerabend/>>.
- Putnam, Hilary. (2004). *Fait-valeur : la fin d'un dogme et autres essais*, (trad. par M. Caveribère et J.-P. Cometti), Paris et Tel Aviv, l'Éclat
- Ringer, Fritz. (1997). *Max Weber's Methodology. The Unification of Cultural and Social Sciences*. Cambridge (MA) : Harvard University Press
- Rorty, Richard. (1994). « Does Academic Freedom Have Philosophical Presuppositions? », *Academe*, Vol. 80 (6), 52-63
- Scott Joan Wallach. (1995). « Academic Freedom as an Ethical Practice », *Academe*, Vol. 81 (4), 44-48
- Sen, Amartya. (2009). *L'idée de Justice* (trad. par P. Chemla), Paris, Flammarion
- Shionoya, Yuichi. (2005). « Rational reconstruction of the German Historical School », 7-18, tiré de *The German Historical School. The historical and ethical approach to economics* (éd. de Y. Shionoya), London : Routledge
- Strauss, Leo. (1999 [1965]). *Natural Right and History*, Chicago : University of Chicago Press
- Weaver, Mark. (1998). « Weber's Critique of Advocacy in the Classroom: Critical Thinking and Civic Education », *Political Science and Politics*, Vol. 31 (4), 799-801
- Weber, Max. (1965 [1904]). « L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales », 146-214, tiré des *Essais sur la théorie de la science* (trad. de J. Freund), Paris : Librairie Plon
- Weber, Max. (1965 [1917]). « Essai sur le sens de la « neutralité axiologique » dans les

- sciences sociologiques et économiques », 475-526, tiré des *Essais sur la théorie de la science* (trad. de J. Freund), Paris : Librairie Plon
- Weber, Max. (2003 [1919]). *Le savant et le politique* (trad. de C. Colliot-Thélène), Paris : La Découverte
- Weber, Max. (2008a [1908]). « The Bernhard Case », 53-58, dans Dreijmanis, John (ed.) & Wells Gordon C. (trad.), *Max Weber's Complete Writings on Academic and Political Vocations*, New York : Algora Publishings
- Weber, Max. (2008b [1908]). « The Alleged "Academic Freedom" in German Universities », 64-68, dans Dreijmanis, John (ed.) & Wells Gordon C. (trad.), *Max Weber's Complete Writings on Academic and Political Vocations*, New York : Algora Publishings
- Weber, Max. (2008c [1909]). « Academic Freedom in the Universities », 69-75, dans Dreijmanis, John (ed.) & Wells Gordon C. (trad.), *Max Weber's Complete Writings on Academic and Political Vocations*, New York : Algora Publishings
- Westerman, Richard. (2013). « Weber's Social Space of Reasons », *Society*, Vol. 50, 581-586