

Pour des pratiques et des savoirs engagés en éducation

Henri Louis Go, Bérengère Kolly, Xavier Riondet

« [...] ceux qui ont la chance de pouvoir consacrer leur vie à l'étude du monde social, ne peuvent rester, neutres et indifférents, à l'écart de luttes dont ce monde est l'enjeu »
(Bourdieu, 2001, p.7)

Crise(s), science et engagement

Cette nouvelle aventure éditoriale, *La Pensée d'Ailleurs*, émerge à la croisée de plusieurs chemins. Tout d'abord, elle fait suite à un bulletin, *Les Cahiers NeV*, qui restituait l'activité de recherche de l'équipe *Normes & Valeurs* du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC / UR2310) et était publié sur le site du LISEC. L'enjeu des *Cahiers NeV* était de contribuer à la mise en relation des chercheurs concernés et à la médiatisation de leurs travaux. Pour certains, cet outil permit de prendre conscience d'intérêts communs : attrait pour la philosophie, prise en compte de l'histoire, prise en compte des réalités contemporaines du quotidien, sensibilité à la didactique, importance des questions de pratique. Cela a donné lieu à la réalisation d'une cartographie des travaux de l'équipe *NeV* et a convaincu certains d'entre nous de créer un nouvel espace de publication

Ce deuxième numéro de *La Pensée d'Ailleurs* paraît dans un contexte bien particulier. Nous subissons les conséquences quotidiennes et politiques de l'épidémie de la Covid-19 depuis presque une année ; le passage « à distance » des enseignements de l'Université soulève des questions pédagogiques, éthiques et politiques, dans un contexte de souffrance toujours plus grande des étudiants et des personnels ; la Loi de Programmation de la Recherche (LPR), qui avait donné lieu à des luttes de la part de l'ensemble de la communauté universitaire a été adoptée en décembre 2020. Les enseignants-chercheurs ont également appris la suppression de la qualification du Conseil National des Universités (CNU) pour les professeurs, hors de toute concertation et même de toute

information. Jusqu'ici, le fonctionnement du CNU, qui correspond à une forme d'autogestion nationale, à la fois proche de l'esprit des sections et prenant de la hauteur avec certains enjeux locaux, était censé constituer une forme d'équilibre de l'université et de ses recrutements, donc une forme de garde-fou à la fois institutionnel et intellectuel, contre des passe-droits ou des décisions politiques. Sont ainsi en jeu la reconnaissance du travail et du rôle des enseignants-chercheurs dans la société, donc de l'université, ainsi que l'indépendance de la recherche et des libertés académiques.

Outre cela, la détérioration des conditions de travail dans le système éducatif et dans l'enseignement supérieur se poursuit. La pression du néolibéralisme et du *management* dans les institutions publiques donne lieu à de tragiques événements, comme la disparition de Christine Renon. Directrice de l'école Méhul à Pantin, dans le département de la Seine-Saint-Denis, celle-ci mit fin à ses jours en septembre 2019, en laissant une lettre expliquant les raisons de cet acte. Ce document évoquait explicitement la détérioration des conditions de travail et la perte de sens du travail mené dans l'école. Le sociologue De Gaulejac approfondissait ce témoignage à partir de ses propres travaux sur la souffrance au travail. Alors que dans le même temps, une minute de silence était exigée dans les institutions suite à la disparition de l'ancien Président de la République, Jacques Chirac (1932-2019), de nombreux éducateurs souhaitèrent faire une minute de silence au nom de cette directrice. Sur les réseaux sociaux, plusieurs textes proliféraient sur ces questions ; Philippe Watrelot évoquait à cet égard la notion durkheimienne de « suicide altruiste », car cet acte « interpelle et [...] oblige à nous questionner et à réfléchir sur ce que le système dans lequel nous évoluons nous fait et nous entraîne dans une logique délétère et mortifère »¹. Il est intéressant de relever que les difficultés et contradictions rencontrées dans le travail des personnels éducatifs ont dépassé les frontières du champ syndical, du champ de la pédagogie et du champ scientifique. Le cinéma et la musique évoquent ces problématiques depuis plusieurs années, en contribuant à sensibiliser le grand public à ces questions, l'industrie culturelle fourmille en effet d'évocations liées aux problématiques éducatives.

Dans un contexte si alarmant, quelle place l'enseignant-chercheur spécialisé sur les questions éducatives peut-il et/ou doit-il occuper ? Les enseignants-chercheurs ne se sont pas toujours fait entendre à ces

¹ Message « La souffrance au travail et les « pédagogos » », message posté sur *Facebook* le 1^{er} octobre 2019 à 20h44 par Philippe Watrelot.

diverses occasions. Comment l'interpréter d'ailleurs ? Dans l'ouvrage *L'analyseur et l'analyste* (Lapassade, 1971), Olivier Kaepelin évoquait en quelques pages le « refus » des étudiants à l'université. Il décelait ce refus dans les comportements de mutisme et de désertion des cours, évoquant une « stratégie délibérée » par rapport à la fonction reconnue de l'université (délivrance de diplôme) conduisant à refuser de « jouer le jeu » à l'exception d'une chose : les examens. On peut se demander ce qu'il en est des enseignants-chercheurs. Ces derniers, « dans leur masse », font passer les examens et réunissent les jurys depuis plusieurs années pour « éviter de pénaliser les étudiants », mais comme le souligne Jacques Rancière, c'est la fonction immanente de l'institution. Dans la pratique, il est vrai que certains enseignants-chercheurs se confrontent sur les méthodes et les pratiques de mobilisation possibles : grève des cours, des examens, cours réorientés, rétention de notes, etc.

Les universitaires voient depuis quelques années se multiplier leurs tâches administratives, avec une place toujours plus importante de la bureaucratie qui revient à charger les enseignants de travail administratif et parcellisé, tout en précarisant les emplois. Ces tâches passent de la gestion administrative de la structure (dans un contexte de réduction des postes administratifs) aux évaluations toujours plus nombreuses de projets, de rapports, sans compter les recherches toujours plus grandes de financements extérieurs (qui vont s'accroître avec la mise en place de la LPR). Cette bureaucratisation ne trouve que peu de résistance, les enseignants-chercheurs étant souvent dispersés et ne faisant qu'assez peu « équipe » au local. Il devient de plus en plus difficile de faire de l'université un lieu d'échange vivant, sachant que beaucoup n'ont, par ailleurs, que peu (ou pas) d'espace professionnel pour se réunir. La généralisation du travail « à distance » a démultiplié le phénomène. À ces difficultés structurelles et aux entraves politiques et managériales toujours plus insistantes s'ajoutent des réticences liées à la posture d'enseignant-chercheur elle-même. Souvent, le poids de l'« objectivité », de la « neutralité », ou encore du « devoir de réserve » contribue à empêcher l'enseignant-chercheur de s'engager, notamment dans le cadre de la production de connaissances et de savoirs au sujet des questions éducatives lorsque celles-ci croisent des enjeux sociaux et politiques. L'opposition entre *recherche* et *engagement* joue généralement en défaveur du second, comme si la recherche était toujours *désengagée*, et comme si tout engagement était nécessairement dégagé d'une posture de chercheur. Le sociologue Pierre Bourdieu, par exemple, dans les petits ouvrages d'interventions intitulés *Contre-feux* et *Contre-feux (2)* s'était

positionné sur la question en proposant à la fois une cartographie de l'actualité (développement du néo-libéralisme) et du système éducatif, une analyse de la montée en puissance de la télévision et des journalistes, ainsi qu'une réflexion sur les savoirs engagés et les modalités concrètes par lesquelles l'intellectuel pourrait se rendre visible et actif.

Le dossier que consacre *La Pensée d'Ailleurs* à cette question de l'engagement se situe dans le prolongement d'une multitude de publications portant sur l'engagement², les liens entre histoire, pédagogie et politique³, ainsi que sur la conjoncture actuelle⁴. Nous rappelons d'ailleurs que la déclaration de Lisbonne insistait il y a quelques années sur les défis que les universités européennes devaient relever et que nous sommes entrés dans le paradigme des universités socialement responsables (Annoot, 2012). À ce titre, il serait paradoxal de se reconnaître sous ce leitmotiv tout en niant aux acteurs de l'université la possibilité et la légitimité de participer à la réflexion sur les questions en jeu. Est-il possible d'être favorable à la participation de l'université aux enjeux sociaux, culturels, économiques et écologiques du pays et du monde sans laisser les acteurs de l'université travailler depuis leurs propres spécialités sur ces enjeux ? Pleinement ancrées dans l'université et s'adressant à des (futurs) éducateurs et des (futurs) enseignants, les sciences de l'éducation sont pleinement concernées par ces réflexions sur la conjoncture actuelle (qu'elle soit économique, sociale, culturelle, politique), ses répercussions éducatives et les chantiers que cela induit sur le terrain de l'éducation, de l'enseignement et de la formation.

Précisons que l'appel à communication a été diffusé en début d'année 2020 et qu'il précède donc les débats récents au sujet du développement

² Dossier « Les savoirs militants » (2018) coordonné par David Hamelin, Jérôme Lamy et Laurent Willemez dans la revue *Cahiers d'histoire* ; Dossier « Ecrire l'histoire des révolutions : un engagement » (2019) coordonné par Jean-Charles Buttier et Caroline Fayolle dans la revue *Cahiers d'histoire*.

³ Dossier « Pédagogies, utopies et révolutions (1749-1848) » (2013) coordonné par Jean-Charles Buttier et Caroline Fayolle dans la revue *La Révolution française* ; ouvrage de Philippe Meirieu, *La riposte* (2018) chez Autrement ; dossier « La pauvreté scolaire » (2021) coordonné par Henri Louis Go et Xavier Riondet dans la revue *Recherches & Éducatives*.

⁴ Sur le versant universitaire : dossier « Égalité des chances... ou des réussites et des places pour l'enseignement supérieur ? » coordonné par Emmanuelle Annoot et Richard Étienne dans *Éducation et socialisation* ; dossier « La LPPR et la réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche : analyses critiques » (2020) coordonné par Sylvain Doussot et Xavier Pons dans la *Revue française de pédagogie* ; sur le versant sanitaire et éducatif : dossier « Quelle éducation avec la COVID-19 » coordonné par Jacqueline Descarpentries et Bernard Andrieu dans la revue *Recherches & Éducatives*.

de l' « islamo-gauchisme » dans l'université française et d'une série de polémiques périphériques portant sur le militantisme des enseignants-chercheurs, certains champs de recherches en lien des approches épistémologiques et intérêts thématiques spécifiques. Nul doute que ce dossier de *La Pensée d'Ailleurs* pourra nourrir les réflexions de celles et ceux cherchant à se positionner sur ces débats.

Les enjeux de ce dossier intitulé « Pour des pratiques et des savoirs engagés en éducation » sont multiples : i) ne pas éviter la question de l'engagement ; ii) constituer un matériau de réflexions interrogeant l'articulation entre la pratique de l'enseignant-chercheur et l'engagement ; iii) délimiter ce que serait un engagement légitime que peuvent avoir les enseignants-chercheurs.

Présentation du dossier

Ce dossier vise à regrouper différentes réflexions sur la notion d'engagement et la nécessaire dimension critique dans le travail de recherche portant sur l'éducation. Le célèbre historien américain Howard Zinn (1922-2010) avait évoqué les contradictions dans lesquelles s'empêtraient de nombreux enseignants : « se taire, c'est parfois mentir » (Zinn, 2013, p. 276). Face à cela, Zinn avait choisi comment répondre : « on ne peut pas rester neutre dans un train en marche » (Zinn, 2013, p. 11). C'est l'option que prend le premier de ces textes. Jean-François Dupeyron rappelle que, dans un contexte où « chacun semble aujourd'hui *condamné au désengagement* », il semble nécessaire de rappeler, d'une part, que « les mondes de l'enseignement et de la recherche sont donc, de part en part, traversés par des stratégies politiques, nonobstant l'apathie, le déni ou la neutralité apparentes de beaucoup d'individus », et d'autre part qu'il est nécessaire de réaffirmer la nécessité de « penser ensemble la science et la politique ». Cette affirmation s'effectue en récusant les figures de « l'expert » ou de l'engagement compassionnel ou sacerdotal – engagements politiques *extérieurs* au métier d'enseignant-chercheur – pour considérer que l'engagement doit être *interne* au métier. Il doit s'agir d'un « engagement *fonctionnel* du fonctionnaire », ouvrant à une réflexion épistémologique, mais également déontologique et éthique, et quotidienne, de l'enseignant-chercheur sur sa propre activité.

La contribution de Jean-Marc Lamarre évoque également le fonctionnaire et l'agent de l'institution en abordant la complexe notion de neutralité. Lamarre prend appui sur la pensée de Jean Jaurès. Ce détour permet à l'auteur de conclure au sujet de la double responsabilité de

l'enseignant et de l'enseignant-chercheur et de rappeler qu'« [il] n'y a pas d'enseignement neutre ni de recherche purement spéculative, mais l'enseignement engagé ne doit pas faire oublier l'enseignement et la recherche engagée la recherche ».

Le texte de Guy Lapostolle nous rappelle que l'enseignant-chercheur est *toujours-déjà-engagé* et pris dans des processus reposant sur des engagements et s'orientant dans des directions. Dans ce contexte, l'enseignant-chercheur peut être ou bien un expert, ou bien une sorte de conseiller du prince, ou encore un intellectuel critique interpellant le pouvoir et alertant sur les dérives à l'œuvre dans la société. À chaque fois, des dérives sont possibles et des précautions à prendre : s'instruire, se cultiver, intervenir « avec prudence et modestie ».

Un quatrième texte aborde cette question de l'engagement de l'enseignant et celui de l'enseignant-chercheur sans tenir engagement et science l'un en face de l'autre dans un rapport d'opposition ou de domination en introduisant un aspect spécifique : la question du « stigmate » du savoir et de la pratique engagée. La contribution de Laurence De Cock repose sur une « auto-analyse » de l'auteure dont la réputation d'historienne « engagée » est connue. Depuis plusieurs mois, plusieurs collègues historiens s'engageant sur différents fronts rencontrent l'hostilité de certains de leurs pairs les accusant d'avoir abandonné la sacrosainte « objectivité » du scientifique. De Cock montre que c'est justement les engagements des historiens qui ont parfois fait avancer la discipline historique et que les engagements en question, en assumant les finalités critiques en jeu dans l'enseignement et la recherche, empêchent, au contraire, de clore de façon dogmatique les discussions, ce qui est en réalité l'arrière-plan du propagandiste et du prêcheur.

Ce texte constitue un stimulant trait d'union entre ces réflexions sur l'engagement et une série de textes en lien avec la discipline historique, qu'il s'agisse de l'enseignement de l'histoire ou de la recherche en histoire de l'éducation. Charles Heimberg rappelle comment les contenus liés à l'histoire sont souvent exposés à un processus de dépolitisation alors qu'il est possible de travailler à « défataliser » le présent. Cette contribution est essentielle car elle pose la question : à quoi peut ressembler concrètement un engagement *progressiste* dans l'enseignement de l'histoire ? Ces réflexions sur la didactique de l'histoire (en revenant sur la spécificité de l'histoire scolaire et de cet enseignement mais également la dimension « progressiste » qui peut y être en jeu) ont la particularité de se référer à plusieurs références

libertaires et révolutionnaires (Guillaume, Ferrer, Gramsci). Ces remarques sont précieuses pour qui s'intéresse à l'enseignement de l'histoire à l'école mais également pour qui s'intéresse, de manière générale, à l'enseignement de l'histoire de l'éducation à l'université (Wagnon, 2020 ; Poucet, 2020 ; Riondet, 2020b). Quels contenus ? Quelles situations pédagogiques ? Mais avant cela, pour quelles finalités ? Par exemple, au sujet de l'enseignement de l'histoire de l'éducation dans les sciences de l'éducation, s'agit-il, *a minima*, de transmettre quelques références « réformistes », liées à quelques « dates » emblématiques et évoquer quelques tentatives pédagogiques du passé ou peut-on imaginer *quelque chose d'autre* ?

Jean-Charles Buttier aborde quant à lui la question des contenus « engagés » de l'histoire de l'éducation en évoquant la figure de James Guillaume et l'histoire de l'éducation libertaire. C'est l'occasion pour l'auteur de travailler sur un acteur « engagé » dans l'histoire tout en insistant sur la contribution des *anti-autoritaires* à l'école de la III^e République en France. À la suite des contributions d'Heimberg et de Buttier, comment ne pas se faire la remarque suivante : est-ce que la *déformation idéologique* n'est pas plus grande et gênante quand la dépolitisation des contenus et le désengagement sont à l'œuvre ?

La contribution de Sylvain Wagnon clôt ce dossier en posant implicitement la question suivante : que faire ? Ce texte a la particularité d'être sous-tendu par deux processus : d'un côté, le fait d'être ancré dans un présent et donc dans une conjoncture ; d'un autre côté, la pratique de l'histoire de l'éducation et les voyages dans le passé. Ce sont ces deux processus qui permettent de comprendre la position défendue par l'auteur en faveur d'un « *new deal* pédagogique ». C'est par son expérience du terrain, sa compréhension des enjeux contemporains et ses compétences en histoire de l'éducation qui caractérisent cette position, que l'universitaire ne vit pas en apesanteur en restant suspendu dans le monde des idées et que les travaux en histoire de l'éducation peuvent prétendre à participer aux débats sur les réflexions éducatives contemporaines. Le texte de Wagnon insiste sur les questions écologiques et migratoires en rappelant quelques principes fondamentaux au cœur de l'expérience collective de l'Éducation Nouvelle et en insistant sur la notion d'éducation intégrale. Cette contribution s'intéresse aux savoirs ensevelis et aux expériences oubliées, pour éviter les caricatures et déconstruire les mythes, contribuer à exhumer des savoirs et des pratiques du passé susceptible d'enrichir l'actualité et d'améliorer le sort de la jeunesse.

Références bibliographiques

- Annot, E. (2012). La responsabilité sociale des universités en France : un concept en émergence ? *Éducation et socialisation* [En ligne], 31 | 2012, mis en ligne le 01 avril 2014, consulté le 28 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/812> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.812>
- Bourdieu, P. (1998). *Contre-feux*. Paris : Raisons d’agir.
- Bourdieu, P. (2001). *Contre-feux 2*. Paris : Raisons d’agir.
- Lapassade, G. (1971). *L’analyseur et l’analyste*. Paris : Gauthiers-Villars.
- Poucet, B. (2020). Quelle histoire de l’éducation ? *Dossiers des sciences de l’éducation*, 42, 71-88.
- Riondet, X. (2020a). *Note pour une recherche : Que faire de la parole étudiante critique du printemps 2018 ? La Pensée d’Ailleurs*, 1, 153-206.
- Riondet, X. (2020b). *La pratique de l’histoire de l’éducation en sciences de l’éducation. Auto-analyse, problématisation, expérimentation" (Tome I) et « Changer l’éducation, changer la société ». Contre-histoires à destination des futurs éducateurs" (Tome II)*. Habilitation à diriger des recherches en sciences de l’éducation. Garant : Eirick Prairat. Université de Lorraine.
- Wagnon, S. (2018). L’histoire de l’éducation au sein des sciences de l’éducation : un champ de recherche passerelle ? *Éducation et socialisation*, 50,
URL : <http://journals.openedition.org/edso/5174> ;
DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.5174>
- Zinn, H. (2013). *L’impossible neutralité. Autobiographie d’un historien et militant*. Marseille : Agone.