

CONGRES AFIRSE 2020

LA RECHERCHE EN EDUCATION DANS LE CONTEXTE DE L'ANTHROPOCENE

21-23 mai 2020

ARGUMENTAIRE SCIENTIFIQUE PRESENTATION GENERALE

Notre époque est marquée par une entrée dans une ère qu'on qualifie d'« anthropocène », c'est-à-dire dans un contexte où "les activités humaines ont causé une rupture des équilibres naturels de la planète" (<https://www.geo.fr/environnement/geologie-quest-ce-quelanthropocene-193622>). Cet « âge de l'homme » est appréhendé tantôt comme catastrophe assurée, tantôt comme fantasme, tantôt comme promesse de retour à l'essentiel naturel, ou encore comme indécidabilité radicale. Dans tous les cas, la responsabilité humaine, en termes de causes comme en termes d'agir présent et futur, n'est plus contestée de façon crédible. L'enjeu n'est pas ici de savoir si le terme « anthropocène » respecte ou non les critères géologiques propres à définir une époque, mais à caractériser ce contexte dans lequel se pose la question de la recherche en éducation en 2020. En effet, de manière peut-être plus évidente que jamais, les enjeux éducatifs sont conjointement et systématiquement biologiques, cognitifs, sociaux, économiques, technologiques, politiques, bref vitaux au sens plein du terme. C'est dans ce nouveau contexte que le Congrès quadriennal de l'AFIRSE, et la célébration de ses trente ans d'existence, se tiennent, après une naissance, en 1990, instaurée sous le sceau de l'eupéanisation des enjeux éducatifs (Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir, Mai 1990 Actes publiés aux Editions Matrice, Paris).

DE DEUX MUTATIONS HISTORIQUES ET PARADIGMATIQUES

Le développement des Sciences de l'éducation depuis la fin du XIX^{ème} siècle s'était opéré dans le contexte du paradigme démocratique, symbolisé par le principe de l'accès de tous à l'éducation mais aussi par la reconnaissance de l'égalité de tous, quels que soient leurs savoirs ou leurs cultures. Il s'inscrivait aussi doublement dans la pensée des Lumières telle que Kant l'avait définie : avoir le courage de s'emparer de la possibilité de penser par soi-même, mais aussi s'inscrire dans le processus de progrès de l'espèce humaine. Or ce paradigme, lui-même multiple, est de fait bouleversé par la déclaration de Lisbonne (2000) qui fait de l'éducation la condition de la puissance et de la compétition internationale et instaure, à travers la promotion d'une certaine conception de l'ETLV (Éducation tout au long de la vie), l'obligation de formation d'un sujet entendu comme « capital humain », aux ressources expérientielles reconnues. En 2007 à partir de la Déclaration de Lisbonne co-signée par les autorités de l'union européenne, l'Agence européenne pour l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers et le rassemblement « La voix des jeunes » organisé à cette occasion, ce mouvement de « démocratisation progressiste » s'est poursuivi avec des politiques d'inclusion volontaristes, s'efforçant à une universalité de l'accès aux savoirs et à la culture. L'idéologie du progrès, largement enracinée dans celle du projet et de l'ingénierie pendant 20 ans, se trouve relayée par la logique des compétences, effaçant de la scène scolaire et universitaire accréditée les savoirs et la culture ; l'injonction à l'innovation balaye l'exigence heuristique de problématisation et d'aventure cognitive, pour et par une homogénéisation des pratiques de recherche et de leurs résultats attendus,

sous forme de « bonnes pratiques », établies sous le principe supposé consensuel de l'evidence-based. Cette nouvelle idéologie présente le mérite de se réduire aisément à des modes de contrôle quantitatifs, quand bien même sont-ils enveloppés de « label qualité », et à produire des outils de pilotage désincarnés, mais aisément traduisibles en algorithmes, donc économes en moyens humains et producteurs « objectifs » de comparaison-compétition entre les acteurs et les structures. Parvenir à effacer la nécessité que des êtres humains se parlent en voix et en chair pour que la machinerie éducative fonctionne (tout à rebours de l'idée que les êtres se transforment et transforment la machinerie qui les transforme), parvenir à effacer toute possibilité de contradiction, et pré-fabriquer les attendus de compétences pour la compétitivité de demain qu'on connaîtrait déjà — bref se montrer toujours-déjà-efficace : tels sont les modèles d'éducation et de formation imposés par ce qu'il faut bien appeler le nouveau « marché scolaire et universitaire », ajusté aux besoins de compétences du marché économique. La dématérialisation-déshumanisation des relations — devenues tout doucement « interactions » par compatibilité paradigmatique —, invisibilise les corps, expulse les traditions, et contraint à un oubli de l'épaisseur du temps pour se (re)connaître et s'apprendre. Ainsi la dématérialisation du monde humain, sous son pouvoir de séduction et fascination massivement dominantes, cumule une double contradiction qui touche aux conditions mêmes de la vie et de sa transmission. Physiquement, la dématérialisation nécessite beaucoup de matériel, et engendre une dépense d'énergie tout aussi inquiétante, sinon plus, que d'anciens modes de production des savoirs. Culturellement (sur le plan psychique, économique et politique), la dématérialisation apparaît comme l'ingénierie qui pourrait rendre nos « métiers impossibles » (Freud) enfin possibles, c'est-à-dire organisables et gérables totalement et intégralement, mais au prix d'en saper les conditions de vie véritablement intersubjectives. Se dessine alors un nouvel « homme nouveau », dont on a encore du mal à voir quel citoyen s'y trouve en germe. Il est assigné à résidence de robotisation et de clics, de façon plus ou moins insidieuse, par un progrès technologique numérique couplé à des neurosciences et sciences cognitives regardées comme miraculeuses, mais encore seulement — ou parce que — positivistes, comme toute science nouvellement née. Ces mêmes forces de pulsion de mort, pour appeler de son nom cet ensemble de phénomènes, l'humanité se les applique à elle-même et les met à l'œuvre dans le désastre écologique qu'elle a elle-même engendré, au nom là encore du paradigme de la domination et de la possession (de la nature), du progrès et de sa conception comme quantité, donc toujours à augmenter et accroître. Face à cela, décarboner son mode de vie (y compris numérique), reconsidérer son rapport aux extractions-transformations-dépôts (de matière, d'énergie comme de données), passer des logiques concurrentielles à des dynamiques de solidarité, envisager l'accueil migratoire climatique et non plus seulement politique ou économique : voilà qui suppose, demande et, espérons-le, engendre de nouveaux imaginaires, pour se (re)penser en raison.

LA RECHERCHE EN EDUCATION SOUS LE SIGNE DE L'ANTHROPOCENE

La recherche en éducation se trouve ainsi à une croisée des chemins, lorsque transmettre, s'éduquer, se former, s'efforcent encore de se questionner dans ce brouillage, peut-être fécond, et assurément actuel, de notre humanité : transmettre quoi ? comment ? s'éduquer et se former pour quoi ? par quoi ? par qui ? D'un point de vue méthodologique, ce moment carrefour est particulièrement visible sous plusieurs de ses modalités. D'un côté, les algorithmes, dont le chercheur prétendra qu'ils produisent le sens des données recueillies plus rapidement qu'un cerveau humain : modèle plus fiable dans ses calculs, et donc fantasmatiquement plus performant, dont les données ainsi « moulinées » (à l'instar du modèle matriciel de la première révolution industrielle) se doivent donc d'être elles aussi de plus en plus importantes, donc plus « vraies ». D'un autre côté, un retour à la lumière de la recherche-

action, par exemple, toujours singulière, en contexte, et impliquée. Les travaux théoriques sur les pratiques d'hybridation homme-machine dans le champ éducatif traduisent eux aussi cette période floue, où l'on s'efforce d'inventer de nouvelles alliances avec notre monde. Cette période trouble parvient à engendrer des renversements encore plus radicaux, quand elle redéfinit notre regard sur l'animalité et, par-delà, sur l'ensemble du vivant : l'intelligence humaine ne s'oppose plus seulement à la pseudo-intelligence artificielle, mais s'efforce de comprendre ce que l'intelligence animale indique de nos inaptitudes d'humains (Despret). La communication, depuis longtemps repérée chez les animaux, s'étend aux végétaux — du moins pour les épistémologies occidentales-modernes : car pour nombre d'autres épistémologies, dites « du Sud », cela est su et théorisé depuis bien longtemps... Ainsi, les frontières qui délimitaient nos catégories de pensées et de savoirs par exclusions réciproques (fondées en principe sur la logique classique, armature de notre penser) vacillent et s'ouvrent, du fait même de notre double rencontre avec le « monde » du numérique (qui est pourtant la création a priori la plus aboutie de la raison occidental-centrée), ainsi qu'avec une redéfinition du vivant comme pensant et communiquant. Et ce, au moment où l'hybris de l'Homme rencontre les limites de ses propres créations, s'il veut bien les/s'y regarder et y faire face (Levinas), et en endosser la pleine responsabilité (Jonas). Au point de jonction des dialectiques fondatrices et des fantasmes mortifères de l'identique reproductible qui s'annonce, se dessine peut-être la possibilité d'épistémologies plus ouvertes, ne prétendant plus maîtriser ni leurs fondements ni leurs visées, mais s'appliquant à la possibilité d'un monde commun viable, pour chacun, par-delà, et même avec, nos différences et nos intérêts contradictoires. Non pas un monde extérieur à nous qui nous entourerait, comme on dit, mais enacté (Varela). À nous, en tant que chercheurs, d'endosser notre part, modeste et sérieuse, dans l'élucidation des conditions et des moyens de l'intelligibilité d'un tel monde qui, à tous égards, « nous dépasse », et nous force donc à un renversement copernicien de nos équilibres théoriques et organisationnels.

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, POINT CARDINAL DANS LES SCIENCES ET LES PRATIQUES HUMAINES

Les sciences de l'éducation constituent un point cardinal par où les sciences et les pratiques humaines passent et se passent. Les sciences de l'éducation constituent dans une telle aire un point de transmission, en un sens qu'il faut émanciper de la seule conception didactique : transmission entre pairs — nous sommes tous des animaux politiques, désirants, parlants —, transmission de savoirs et de connaissances, mais pas seulement abstraits et réduits à des encapsulements formellement scolaires ou universitaires-scientifiques, transmission, enfin, comme ces courroies où ce qui passe, ce qui se passe, constitue à la fois un accroissement d'énergie, d'information et donc d'existence. Par ce point cardinal, cet ensemble vif vient bouleverser nos doxas là où elles sont à la fois les plus tendres et les plus dangereuses : au moment où une éducation critique vient les questionner pour transmettre, non seulement des (supposées) sagesses sous forme de « contenus de savoir », mais un ethos critique qui fait de l'être humain un acteur de son propre grandissement, tant intellectuel qu'affectif, tant physique que social. Ce bouleversement ne laisse pas indemne les sciences de l'éducation elles-mêmes, en ceci qu'elles aussi sont concernées dans le destin, soit doxa, soit critique, de nos savoirs. Mais à ce prix, il n'est peut-être pas déraisonnable d'envisager que les praxis éducatives puissent en retour « cabosser » les sciences et les pratiques humaines qui acceptent de venir dialoguer avec elles, toutes embarquées dans le champ immanent, discontinu et actuel, du devenir-monde de notre humanité.

MULTIPLICITES EPISTEMOLOGIQUES ET PRAXIS EDUCATIVES

Dans ce paysage général, l'Afirse propose de reprendre ce débat, dont l'urgence est par ailleurs largement reconnue dans la communauté scientifique internationale, en mettant l'accent sur deux aspects spécifiques. Le premier est la dimension épistémologiquement ouverte que proposera le débat ; l'Afirse réaffirme ici sa dimension internationale, non francocentrée, et dont la francophonie n'est que l'aspect linguistique : des épistémologies multiples ainsi que l'exigence de multiréférentialité construisant un monde intellectuel multipolaire s'y trouvent depuis 30 ans réunies. Le second aspect est, dans ce concert de pensées, de langages, la place fondamentale des pratiques concrètes qui, constituées comme praxis productrices de sens, d'éthique et de pertinence, sont des lieux de création théorique, technique et clinique tout autant que la science quantophrénique. De tout cela, il ressort la nécessaire défense d'une écologie du penser, du faire et de l'être, tant personnelle que collective, tant intime que partagée, dans le libre jeu de l'espèce humaine, et par-delà.

Voilà donc un chemin heuristique, que les quelques grandes questions ci-dessous balisent à grands traits. Propositions d'orientations thématiques :

Comment la recherche en éducation, dans les différentes régions de la Terre, s'empare-t-elle de ce tournant et le questionne-t-elle ?

Dans quelle mesure (prospéction et résistance) les conditions théoriques, méthodologiques et épistémologiques de la recherche en éducation se renouvellent-elles dans un tel contexte ?

Quels moyens de confrontation et d'échanges disciplinaires et internationaux s'inventent ?

Quels nouveaux « objets » de recherche en éducation ce contexte génère-t-il/ comment les objets classiques s'en trouvent-ils renouvelés ?

Comment les critères de la recherche et ceux de son évaluation se trouvent-ils (ou non) transformés/ en mutation, voire bouleversés dans leur légitimité supposée acquise ?

1. Ateliers

• Atelier 1 : Politiques de recherche dans l'incertitude

La période que nous vivons est présentée comme une période de transition, dans ce que cela comporte d'imprévisibilité et d'incertitude quant à ce qui en adviendra, impossible à imaginer de façon assurée. Comment les politiques de recherche, jusque à assez programmatiques, se recomposent-elles en intégrant (ou on) cette incertitude du monde ? Que peut-être une politique de recherche en éducation et en formation qui ne peut plus absolument affirmer ce que doit être le citoyen de demain, ce qu'il doit savoir ? Quelles politiques de recherche inscrivent les éclairages alternatifs (économiques, écologiques, sociaux, politiques) dans leurs programmes ?

• Atelier 2 : Temporalités et espaces : (dés)incarnation de la recherche en éducation-formation

Le temps de la recherche, comme celui de l'éducation, sont des temps longs, ceux du « tout au long de la vie ». L'une comme l'autre passent par la confrontation à d'autres : d'autres cultures, d'autres savoirs, d'autres disciplines..., - rencontrent où les déplacements, les voyages, bousculent les corps, les esprits et les liens entre les deux. Pour chacun de nous, ces recompositions permanentes de notre unité corps/esprit se tissent de chaque expérience de

temps et d'espaces vécues. L'accélération, tant du temps du voyage que des informations échangées par le net, couplée à une forme d'abolition de l'espace dans son étendue à parcourir, pourraient bien tendre à effacer les dimensions vitales de la chair dans le processus d'humanisation. Comment les recherches en éducation s'accommodent-elles de -et résistent-elles à ces transformations ? Comment travaillent-elles les tensions entre durée et immédiateté, continuité de la Terre à habiter et évanescence du chemin en tant qu'objets de recherche ?

- **Atelier 3 : Éducation en santé, santé émancipatrice et santé communautaire**

Si l'éducation en santé vise à permettre une appropriation individuelle à réaliser par chacun pour adapter en continu son mode vie aux circonstances de son existence, de quoi le sujet doit-il s'affranchir afin de replacer le sens qu'il donne à sa vie, le sens d'être au monde en accord avec son milieu de vie/vivant ?

Quelles dynamiques à la fois individuelles et collectives peuvent permettre de se dégager d'utopies, de représentations, de transmissions culturelles et sociales sur l'environnement en les confrontant à sa santé, à sa liberté de choix comme de pensée dans un monde en transition ?

- **Atelier 4 : Numérique, simulation et artifices : éducation et (dé)matérialisation**

Après des années d'engouement pour les avancées offertes par les TIC dans la circulation dématérialisée de l'information et les promesses de démocratisation d'accès aux savoirs que celle-ci vante, avec la facilité de résultats proposés par les algorithmes, et maintenant la fascination pour l'IA, la reconnaissance d'une éducation critique aux outils comme aux usages s'impose. De quel environnement (air, terre, eaux, vivants aujourd'hui fragiles) s'affranchissent les espace-environnement numérique de travail (ENT) ? Quelles recherches peut-on concevoir sur ces enjeux, tant dans le champ de l'éducation que dans celui de la formation des éducateurs et de leurs formateurs ? Quels rapports avons-nous encore et instaurons-nous avec ce qu'on appelait « choses » dans les « leçons de choses » de l'école élémentaire ?

- **Atelier 5 : Imaginaires en éducation-formation : émotions, affects, abduction**

La binarité de la rationalité numérique pourrait nous inciter, nous aussi, à nous envisager comme des machines à traiter de l'information entendue comme succession de bits, où le vrai et le faux seraient ainsi comme données d'avance, à retrouver par calcul, inductif ou déductif. Dans quelle mesure apprendre, produire heuristiquement de nouveaux savoirs, articulent à cette logique classique des rationalités plus floues, moins linéaires, celles qui s'appuient sur l'intuition, le sensible et l'imaginaire pour nourrir des pensées créatrices ? Comment la recherche avance-t-elle avec ces logiques ouvertes, qu'elles concernent l'apprenant, l'éducateur ou le chercheur, et les collectifs associés ? Entre la facilité algorithmique de la profusion de données et de résultats et l'imperfection des approches cliniques, quelles recherches aujourd'hui pour avancer sur les enjeux éducatifs du monde de l'anthropocène ?

- **Atelier 6 : Éthique et épistémologie ...**

Les constats établis par les travaux scientifiques (cf par exemple le rapport du GIEC) ainsi que le terme même d'anthropocène, signent cette évidence : les épistémologies positivistes et

l'hybris de l'homme ont fait bon ménage pour croire à la maîtrise du monde et de nous-mêmes. Croyant piloter le monde, nous voilà pilotés par lui, d'avoir préféré le maîtriser plutôt que de s'en reconnaître, et d'en assumer les responsabilités générationnelles. Leurs limites, avérées aujourd'hui, sont-elles dépassables ? Que proposent, à cet égard, des recherches constructivistes, inscrivant les effets de contexte (et donc d'environnement) comme puissamment signifiants ? Le paradigme de l'émergence recompose-t-il encore autrement les rapports du sujet et du monde ? Quels dispositifs pédagogiques, éducatifs et de formation pourraient soutenir l'élucidation par chacun de ses actions, de ses responsabilités, de ses pensées ?

2. Ateliers-forums

En fonction des réponses à l'appel à communication, des présents et du déroulement du colloque.

APPEL À COMMUNICATION

Les communications ne seront pas présentées in extenso durant les ateliers, mais elles seront mises à disposition des participants à l'avance et plus spécialement des animateurs et animatrices d'ateliers. À charge pour ceux-ci ou celles-ci d'organiser des débats après des présentations rapides de textes qui auront été lus préalablement.

- 1- Les propositions de communication seront envoyées, accompagnées de l'intitulé de l'atelier auquel le communicant les destine de préférence (ce choix pourra être modifié en raison de l'équilibre à établir entre les ateliers). La proposition de communication devra prendre la forme d'un texte de 3500 caractères maximum accompagnée de 2 références considérées comme essentielles. (Les 2 références sont incluses dans les 3500 caractères)

- 2- Calendrier

Les propositions devront être envoyées impérativement **avant le 14 mars 2020**. L'acceptation ou le refus sera communiqué pour le 28 mars 2020.

Les communications définitives (5 à 12 pages) devront être envoyées au plus tard pour le **9 mai 2020**, accompagnées de la demande, si nécessaire, de matériel informatique.

Des textes plus tardifs pourront être reçus sous la responsabilité des animateurs d'ateliers, mais ils ne pourront être diffusés et leur mise en débats sera difficile à organiser.

- 3- Publication

Nous envisageons de publier les actes du congrès, ou plutôt un ouvrage issu de ces actes, en négociation avec les Presses Universitaires de Vincennes.

Nous ne pouvons donc nous engager à la publication intégrale de toutes les communications, mais elles seront toutes mises à disposition sur Internet.

Enfin, certaines communications pourront être publiées dans la revue en ligne de l'AFIRSE : *La Recherche en Éducation*.

Pour s'inscrire au congrès AFIRSE 2020 : [S'inscrire au congrès AFIRSE 2020 \(21-23 mai 2020\)](#)