

## **Continuité vs historicité, quand la réflexivité s’emmêle.**

La crise générée par la gestion du Covid-19 a fait ressortir la question des inégalités sociales, notamment dans le domaine éducatif. Si pour cette raison un grand nombre d’acteurs de la communauté éducative (et notamment universitaire) ont critiqué l’injonction ministérielle à la « continuité pédagogique », en revanche, l’infantilisation des classes populaires, le bouleversement de l’espace relationnel, et la négation des cultures (familiales, individuelles, scolaires et professionnelles) au profit d’une culture 3.0<sup>1</sup>, généralisée par une situation de télétravail, n’ont pas fédéré.

A la veille d’une reprise du système scolaire controversée pour des raisons sanitaires, il me semble important de replacer la crise des institutions éducatives dans une historicité, qui la situerait finalement comme partie prenante d’une nouvelle internationale : « *No volveremos a la normalidad porque la ‘normalidad’ era el problema* » (Slogan populaire chilien, octobre 2019). Dans le cas contraire, si l’incorporation de la cyclicité des crises (par voie de « résilience ») devenait l’horizon de l’acte éducatif, la relation pédagogique n’en sortirait pas indemne.

Je m’appuierai sur mon expérience à l’université, en tant qu’étudiante, mais surtout en tant que chargée de cours vacataire, pour appréhender les implications des « innovations numériques » sur le rapport au travail personnel et au savoir.

### **La normalité à l’université.**

A l’université de Bordeaux, la généralisation des cours sans présentiel est déjà effective. Ainsi, il y a quatre ans, j’ai pris part en tant que vacataire en anthropologie à la mise en œuvre du projet « SHS pour tous ». Celui-ci a sursollicité les équipes pédagogiques sur le plan matériel (adaptation des contenus aux supports numériques) mais, à mon sens, éloigné les enseignants de leur fonction pédagogique et renforcé la précarisation de l’enseignement.

Ainsi, l’acte éducatif a consisté à réaliser un cours en ligne interactif, attractif, dynamique, lisible, aéré, pas trop lourd, etc. afin que les étudiants puissent progresser dans les UE sans le contact, ou presque, des enseignants : le suivi pédagogique a été limité à une veille numérique ; les tuteurs ont filtré la plupart des problèmes matériels et administratifs ; l’évaluation finale a été automatisée ; le pool de questions a été renouvelé une seule fois.

En amont, l’université n’a fourni aucun élément tangible de réflexion sur la portée de ces « innovations », aucun espace réel d’ajustement des contenus aux attendus de l’apprentissage, ou des supports numériques aux conditions de travail des étudiants, aucune réponse officielle au sujet de l’actualisation des cours en cas de non-titularité, de la protection des contenus sur le long terme. Ces lacunes ont généré des conflits symboliques et des impensés à ce jour non résolus.

Si les (jeunes) chargés de cours étaient plutôt favorables à la possibilité de téléchargement des modules par les étudiants (une forme de « partage des cours ») mais revendiquaient des garanties vis-à-vis de l’exploitation des contenus par l’université, à l’inverse, les enseignants-chercheurs se sont majoritairement opposés au téléchargement, mais ont parfois réutilisé certains des cours au sein de leurs départements (« capitalisation des enseignements ») sans rémunération supplémentaire pour les vacataires. Cette situation est plus criante dans les disciplines non dominantes<sup>2</sup>.

De même les chargés de cours ont souvent fait preuve d'intérêt vis-à-vis de la réception des étudiants, quand les enseignants référents ont évalué l'efficacité des UE (moyenne finale trop élevée, focal sur les possibilités de fraude etc.). Pour ma part, j'ai demandé la première année à rencontrer les étudiants entre deux semestres afin de mettre à distance les notions de cours et ajuster les ateliers formatifs ; cette demande a fait figure d'exception. Parmi le peu d'étudiants qui se sont déplacés, l'une n'avait pas su passer l'examen en ligne, était défaillante dans plusieurs matières et souhaitait abandonner ; l'un avait décidé de changer de filière au second semestre : « les matières ne sont pas pour moi » ; la plupart était accaparé par la valeur des « crédits pédagogiques ».

Plus généralement, il semble que beaucoup d'étudiants de L1 et L2 se perdent dans les couloirs virtuels du système universitaire<sup>3</sup>, quitte à rompre définitivement avec les études, à peine entrés à la fac - bien qu'ils aient bravé APB ou Parcoursup. Cela interpelle le bouleversement des représentations du rôle de l'école, et des études. Ainsi, une lycéenne bayonnaise m'a rapporté, avant le confinement, la réaction de son groupe de pairs face à l'angoisse générée par la sélection : - *"Si t'es pris à Parcoursup, c'est bon après tu ne fais plus rien, t'as plus besoin de travailler"* - Pourquoi ? - *"Parce que c'est très angoissant et que si on réussit ça, ben après on a plus qu'une envie c'est de penser à autre chose, de s'amuser"*.

La systématisation du recours à l'outil numérique dans l'organisation du travail (orientation, dématérialisation de l'espace de travail, démultiplication des tâches, etc.) ne se fait pas sans retombée psycho-sociale (manque de vision d'ensemble, difficulté à évaluer la charge de travail, surmenage, etc.). Il semble de plus en plus difficile pour les nouvelles générations de se situer dans un parcours long : comment entretenir le désir d'étude face à une conception de la réussite neutralisée (orientations, algorithmes, crédits) ? qu'en est-il de la liberté de choisir une fac et un domaine d'études, en lien avec une histoire culturelle et des aspirations individuelles ?

Dans le contexte de la crise sanitaire, l'injonction à la « continuité pédagogique » a encore durci les règles du jeu : pour les bacheliers la possibilité d'un rattrapage (un droit à l'erreur directement corrélé à l'ajustement du travail personnel) a disparu intégralement au profit du contrôle continu, inégalitaire (disparités dans la notation, fin de l'anonymat, absence de « rite de passage » vers les études supérieures) ; pour les étudiants, la dématérialisation totale de la situation de travail vient rendre visible la raréfaction des espaces relationnels et réflexifs nécessaires à la familiarisation avec les matières enseignées et avec la construction d'une culture universitaire.

### **Se positionner dans la lutte sociale.**

Les photos ci-dessous font état des revendications des étudiants de la faculté de Sciences de l'homme de Bordeaux lors des manifestations étudiantes de 2016 contre la Loi Travail ; celles-ci ont été intégrées dans le module d'anthropologie de l'UE *Âges de la vie* à destination des étudiants de Licence 1 (tronc commun), puis de Licence 3 et de Master 1 en anthropologie. Les slogans qui y figurent mettent en avant une dialectique génération/classe décrite dans le cours comme « tentative de réappropriation » vis-à-vis des récits dominants de la part d'une jeunesse méprisée dans sa capacité à s'émanciper.



Photographie Eloïse Durand, « Une autre conception des âges de la vie »  
Bordeaux, Rassemblement contre la loi du Travail du jeudi 12 mai 2016



Photographie Eloïse Durand, « Une échelle du temps »  
Bordeaux, Rassemblement contre la loi du Travail du jeudi 12 mai 2016.

Cette dialectique sous-tend mon propre positionnement : j'ai participé aux manifestations étudiantes contre la mise en place de la LEC dite d'« égalité des chances » en 2006 et de la LRU dite d'« autonomie des universités » en 2007. Ces lois ont à terme précarisé les étudiants (contrats précaires, suppression de bourses sur critères universitaires, sélection d'entrée à l'université, etc.), et réformé les missions de l'université (modification du statut d'enseignant-chercheur, création de l'ANR et mise sous tutelle des unités CNRS, suppression de postes et généralisation des vacances<sup>4</sup>).

Depuis 2008, l'institution universitaire s'est engagée dans une fuite en avant en acceptant un système de classement généralisé : du *classement de Shanghai*<sup>5</sup> (2009) à une sélection « darwinienne » décomplexée (A. Petit, directeur du CNRS) ; depuis 2019 le projet de LPPR alarme la communauté scientifique à cause de son caractère ouvertement autoritaire et inégalitaire : « Elle conduit à poursuivre méthodiquement la mise en place de la compétition de tous contre tous, du management comme mode d'organisation de l'ESR afin d'instaurer un ordre autoritaire sur des chercheurs et des enseignants-chercheurs aux statuts de moins en moins stables ainsi qu'un contrôle renforcé sur la recherche<sup>6</sup> ».

Depuis mars 2020, sur les sites institutionnels, de rares voix d'enseignants et de chercheurs en poste dénoncent l'instrumentalisation de la crise sanitaire : l'obligation de déclaration de télétravail bouleverse le rapport au travail personnel, devient prétexte pour évaluer les performances numériques des enseignants et des étudiants du futur : « Reste qu'une fuite en avant dans le tout numérique pourrait avoir des conséquences dramatiques pour les élèves des milieux les moins proches des attendus scolaires. Beaucoup ont besoin qu'on s'adresse à eux personnellement, dans une sorte de corps à corps verbal pour se mettre intellectuellement en mouvement<sup>7</sup> » (Cueille, 2020).

Quand un président d'université déclare, dans une vidéo mise en ligne, que la créativité des personnels en temps de télétravail est une opportunité pour la transformation pédagogique souhaitée en amont, il entérine (malgré lui ?) l'abolition d'un topos universitaire : « Nous avons désormais la confirmation qu'aucune formation ne pourra reprendre en présentiel pour cette année universitaire mais je sais que tous les enseignants, les enseignants-chercheurs s'appliquent à garantir à nos étudiants des formations de qualité, même à distance, avec le soutien quotidien des missions d'appui à la pédagogie. Grâce à leurs initiatives souvent originales, ils donnent une formidable impulsion à la dynamique de transformation pédagogique que nous avons souhaitée et dont nous saurons tirer les leçons demain » (15/04/2020).

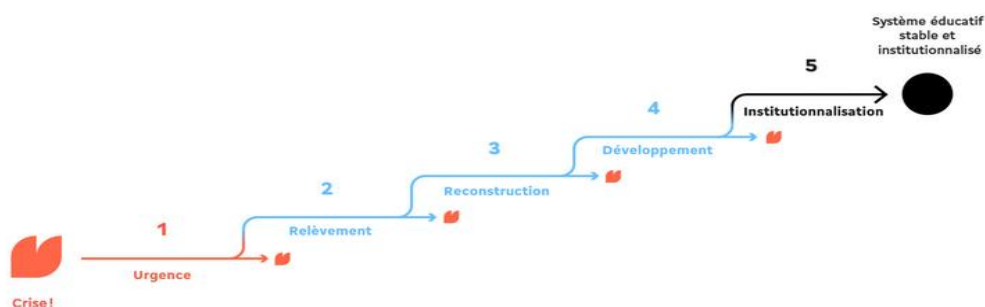
Car, au-delà de ce discours se pose la question de l'obéissance au message contre l'exercice d'une pensée critique : peut-on encore cautionner la mission d'une école qui ne serait plus le lieu où la pédagogie prend corps, dans un aller-retour entre l'individuel et le collectif ? Que devient le métier d'un enseignant face à la *fin de la pédagogie*<sup>8</sup> ? Qu'apprend-on aujourd'hui à l'université ?

### Historicisme vs historicité : urgence vs émancipation.

L'historicité du travail scientifique varie selon les cultures scientifiques : la façon dont on organise le travail en fonction des disciplines, des terrains, des objets est la condition pour qu'un étudiant réussisse à se projeter dans l'horizon de la recherche scientifique. Mais le travail scientifique est aujourd'hui largement capitalisé (répartition et obtention des « crédits pédagogiques », multiplication des vacations), dématérialisé (diminution des Travaux Dirigés au profit des MOOC), et acculturé (raréfaction des séminaires de recherche au profit des Journées d'études, etc.).

La crise sanitaire a paradoxalement permis de saisir l'ampleur du chantier critique balayé sans cesse par les réformes successives. Par exemple, pendant le confinement, j'ai pris conscience que les équipes de tutorat constituent déjà un écran de petites mains qui gèrent l'urgence, pas la pédagogie. Cette urgence apparaît à la lueur des événements récents comme un historicisme<sup>9</sup> qui correspond à une économie spécifique du travail dénoncée en amont dans le contexte universitaire, et trouve prétexte dans la crise sanitaire actuelle pour réformer l'éducation de façon globalisée<sup>10</sup>.

En prévision d'une Crise perpétuelle, la parole des experts contribue à relayer au second plan les pédagogies d'émancipation – et ainsi la classe comme lieu où faire école et l'amphithéâtre comme lieu où construire la nation par ses débats<sup>11</sup> - en faveur de la généralisation d'une *pédagogie d'urgence*<sup>12</sup> qui généralise le *Trauma* (épidémies, guerres, « inégalités sociales ») et a justifié dans le contexte français la préconisation d'un *mentorat d'urgence*<sup>13</sup>. Cette « pédagogie » préconise en fait la gestion de toutes les situations de crise sur le même modèle (les « bonnes pratiques » UNESCO : Blanquer 14 avril 2020<sup>14</sup>) en vue d'un « retour à la normale »<sup>15</sup>.



Le système éducatif à travers le continuum de la crise, *Chaire Unesco de développement curriculaire, 2015.*

Pendant le confinement, une majorité de jeunes chercheurs ont redoublé leur activité pédagogique pour assurer la continuité pédagogique auprès des étudiants (TD, Ateliers), en parallèle du maintien de leur activité de recherche. Ainsi, lors d'un atelier en visioconférence entre doctorants auquel j'ai participé, plusieurs chargées de cours ont fait état de la surcharge

de travail imposée par le suivi à distance. Elles se sont questionnées pour elles-mêmes : est-il normal de faire comme si le travail personnel n'était pas impacté par l'épidémie ? Peut-on réellement travailler pour soi dans ces conditions, avec "cette angoisse" au corps (qui nous somme d'incorporer une impression d'effondrement) ? Deux éléments notionnels ont servi d'explication immédiate, justifiant finalement le paradoxe de leur position.

Tout d'abord, dans l'épistémologie du *Care*, la « capacité de prendre soin d'autrui » caractériserait d'abord les femmes et les domaines féminins (Gilligan, 1982). Si cette éthique est aujourd'hui présentée comme un rempart à l'idéologie néo-libérale qui s'impose dans le champ universitaire, son utilisation renvoie ici à un essentialisme difficile à mettre à distance, car *l'éthique du Care* constitue un en-plus de la recherche, et/ou une valorisation discursive, qui atténue le sentiment d'imposture pédagogique. La notion semble masquer la précarisation générale du système d'enseignement et sa mise en cause : comment peut-on faire cours dans ces conditions ? Quelles sont les conséquences sur le travail des étudiants ?

Ensuite, l'idée d'une *slow science* – qui oppose la « créativité » et le « plaisir » d'une « science au ralenti » aux critères d'excellence des agences d'évaluation (Gosselain, 2011) – a été avancée. Aussi révolutionnaire qu'elle paraît, cette notion importée ne va pourtant pas, à mon sens, jusqu'à réaffirmer que la domestication de la recherche se construit au fil de la scolarité, et est rendue possible par le pari du *Tous capables !* qui permet d'articuler aspirations individuelles et *compétence collective*<sup>16</sup>, de construire un rapport émancipé au savoir et au monde, hors (ou contre) des récits dominants hypernarcissisants.

Où en est-on de l'internationalisme en éducation ?

*« Comment mettre en place une éducation basée sur des pratiques solidaires dans un monde qui ne l'est pas encore ? Comment rendre lisibles les dimensions politiques et philosophiques des pratiques d'éducation, d'évaluation ? Comment articuler la nécessité d'une éthique et d'une culture de paix avec les pratiques concrètes d'éducation dans un monde de l'affrontement ? (...). C'est en travaillant avec d'autres, étranges étrangers, voisins lointains ou très proches, depuis leurs expériences, leurs cheminements sur les sentiers de la création, leurs cultures, leur histoire, l'analyse des conditions matérielles de leur vie, depuis la variété des représentations humaines, que l'éducation nouvelle pourra être aussi vivante que la situation actuelle le réclame. En institution scolaire ou ailleurs, l'activité d'apprendre conditionne les rapports humains, la production des biens matériels et des idées. Aucun adulte dans le monde n'échappe à ses apprentissages ; ni aux apprentissages premiers, ni aux apprentissages adultes », Michel Ducom, Dialogue 121, juillet 2006.*

Comment opposer à l'Etat d'urgence une urgence de création ?

### **Conclusion : reprendre pouvoir sur le savoir.**

Construire un rapport émancipé au savoir c'est interroger fondamentalement la façon dont on partage le travail, et dont on met en place les conditions de réappropriation des récits dominants produits sur ce travail. Cela revient à revaloriser une conception de l'être humain comme un être de culture capable de faire des choix de civilisation, contre ce qui détermine aujourd'hui de manière autoritaire les représentations du rôle de l'Ecole, particulièrement dans une société du spectacle qui cherche à tout prix à infantiliser les classes populaires en atomisant le désir d'avenir de sa jeunesse, à partir de *la naturalisation des différences*<sup>17</sup>.

La transformation pédagogique passe par un réel travail de positionnement, qui interpelle notre éducation : pourquoi subit-on encore à l'âge adulte les représentations du bon ou du mauvais élève (qui s'ancrent dans une culture du bouc-émissaire) et comment celles-ci façonnent la société ? L'enjeu de ce positionnement est de réinstituer un lieu où faire école, où se mettre en recherche, en inventant le rythme, et la critique de ce rythme (Meschonnic, 1982), dès le plus jeune âge : l'horizon de l'École est-il encore celui de l'émancipation ? l'Université française a-t-elle vocation à devenir une institution qui exerce par ses cultures scientifiques une critique de la « valeur-travail » et donc un contre-pouvoir politique ?

Eloïse Durand, le 30 avril 2020  
Anthropologue, militante GFEN

---

<sup>1</sup> Actes du Colloque annuel de la Conférence des Présidents d'Université (CPU), *L'université 3.0 : nouveaux enjeux, nouvelles échelles à l'ère du numérique*, Strasbourg, 2015 : <http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2015/11/acte-2015-web.pdf>

<sup>2</sup> Un nombre important de titulaires ont délégué, ou partagé la conception et la gestion des UE à des doctorants vacataires, afin d'assurer leur service normal et leurs activités de recherche, particulièrement dans les disciplines (mineures) enseignées à partir de la Licence 3 et donc aux effectifs réduits d'enseignants.

<sup>3</sup> Beaucoup d'étudiants bordelais sont originaires d'autres régions françaises, y compris antillaises, et d'autres pays ; ils subissent d'autant plus l'éloignement pédagogique des cours sans présentiel qu'ils n'ont pas nécessairement choisi l'éloignement géographique.

<sup>4</sup> « *Le ministère réplique que ces suppressions de postes pourront être compensées par la possibilité de moduler la charge d'enseignement des universitaires en fonction de leur activité de recherche, possibilité qu'introduit un récent projet de décret. Une modulation des services, dans son principe, pourrait avoir l'intérêt de réduire la lourdeur de la charge d'enseignement qui handicape l'activité de recherche de nombreux universitaires, notamment vis-à-vis de certains collègues étrangers. Mais ses modalités de mise en œuvre en font une mesure dangereuse, hypocrite et contre-productive* » (Fert, 2009) : <http://sciences.blogs.liberation.fr/2009/01/29/universite-et-re/>

<sup>5</sup> Ce classement consiste en l'évaluation quantitative de la productivité du corps enseignant à partir d'un ratio entre le nombre de publications dans deux revues internationales, *Nature* et *Science*, et le nombre de distinctions Nobel et Fields.

<sup>6</sup> Newsletter SLU n° 44, 10 janvier 2020 : <http://www.sauvonsluniversite.fr/spip.php?article8594>

<sup>7</sup> <https://www.nouvelobs.com/confinement/20200413.OBS27467/moi-prof-confine-3-le-covid-19-ne-doit-pas-etre-le-cheval-de-troie-d-une-ecole-numerique-desincarne.html>

<sup>8</sup> P. Meirieu, « Faut-il en finir avec la pédagogie ? », Conférences du GREP, 22/11/2008 : [https://www.meirieu.com/ARTICLES/grep\\_pedagogie.htm](https://www.meirieu.com/ARTICLES/grep_pedagogie.htm)

<sup>9</sup> « *L'époque bourgeoise, qui veut fonder scientifiquement l'histoire, néglige le fait que cette science disponible a bien plutôt dû être elle-même fondée historiquement avec l'économie. Inversement, l'histoire ne dépend radicalement de cette connaissance qu'en tant que cette histoire reste histoire économique. Combien la part de l'histoire dans l'économie même - le processus global qui modifie ses propres données scientifiques de base - a pu être d'ailleurs négligée par le point de vue de l'observation scientifique, c'est ce que montre la vanité des calculs socialistes qui croyaient avoir établi la périodicité exacte des crises (...). Le projet de surmonter l'économie, le projet de la prise de possession de l'histoire, s'il doit connaître - et ramener à lui - la science de la société, ne peut être lui-même scientifique. Dans ce dernier mouvement qui croit dominer l'histoire présente par une connaissance scientifique, le point de vue révolutionnaire est resté bourgeois* », G. Debord, *La société du spectacle* (§82), 1967.

<sup>10</sup> « *Plusieurs mesures devront aussi être mises en place, comme des plans d'action de l'éducation en situation de crise, des révisions des programmes de formation du personnel enseignant ou la mise en place d'infrastructures technopédagogiques d'enseignement à distance qui pourront rapidement être déployées dans le futur. Sans ces plans d'action, les systèmes éducatifs sont condamnés à revivre les phases de l'actuelle crise éducative* », [Les systèmes éducatifs sont en crise partout sur la planète](#), *The conversation*, 13 avril 2020.

<sup>11</sup> « La nation comme amphithéâtre », Entretien avec Félix Castan, *L'humanité*, 15 avril 1998.



---

<sup>12</sup> « *Our everyday life is increasingly restricted by the corona crisis. Many people are worried and especially children are frightened by this situation. However, fear and stress weaken the immune system. Therefore, in addition to interrupting the chains of infection and the necessary hygiene measures, it is particularly important to think about psychosocial strengthening and improving resilience. From now on we will provide a series of video clips presenting methods from Emergency Pedagogy that contribute to psychosocial strengthening and thus also to strengthening the immune system. All videos are available HERE* » : <https://www.freunde-waldorf.de/en/emergency-pedagogy/background/methods/>

<sup>13</sup> Les opérations *Mentorat d'urgence* et *Réussite virale* assurent la « continuité éducative » sur les quartiers populaires, à travers le financement des « grands acteurs associatifs » : <https://www.education.gouv.fr/covid-19-renforcer-la-continuite-educative-dans-les-quartiers-prioritaires-303462>

<sup>14</sup> *Les 4 vérités*, Jean-Michel Blanquer : <https://www.youtube.com/watch?v=FujVu9pUN7M>

<sup>15</sup> « *Cependant, à la lumière de notre expérience, mais également des connaissances dans le champ de l'éducation en situation d'urgence, nous émettons l'hypothèse que le processus de retour à la normale s'effectuera en phases bien distinctes* » (Ibid, 13 avril 2020).

<sup>16</sup> Pourtant, « *l'auto-socio-construction a commencé comme une compétence collective. (...), une compétence est la combinaison de plusieurs ressources pour faire face à un problème (récurrent) dans son activité particulièrement professionnelle* », M. Huber, *Concevoir, construire et utiliser un outil pédagogique*, 2007.

<sup>17</sup> « *Appelant au bon sens, le thème de la différence est récurrent dans les textes officiels, pour justifier une différenciation des apprentissages. Comme « les enfants sont différents dans leurs talents, leurs capacités, le rythme de leur progression, les ressorts de leur motivation, leur maturité », il faut « personnaliser les apprentissages » (Rapport Thélot 2004) », J. Bernardin, « La naturalisation des différences », GFEN 2008 : <http://www.gfen.asso.fr/fr/naturalisation-des-differences>*