

STANDING WORKING GROUP REFORPRO: Reformism (s), Progressivism (s), Conservatism (s) in education: what critical argumentations?

Convenors : A. Robert (France), F. Mole (Geneva), J. Pintassilgo (Portugal)

Call for papers: ISCHE 41

Teachers all act according to what Sensevy called their *practical epistemology* (Sensevy, 2011). They organize their teaching based on ideas pertaining to what they conceive as knowledge. These ideas constitute for them a kind of theory of knowledge which springs from practice and controls it. But, more largely, every teacher acts according to a coherent overall conception of his work and its meaning (a horizon of meaning). If the teacher's task is constrained by legislation and regulatory documents, every teacher adopts a critical position towards them in the discharge of his duties as well as in his political, union, or associative activism.

It therefore seems relevant to investigate not only the tensions that may divide teachers between “conservatism(s),” “reformism(s),” and “progressivism(s),” but also to examine the critical arguments they use to foster or overcome these distinctions when some teachers endeavor to theorize their positions and practices. Now, the history of schooling inclines us to think that it is sometimes difficult to find out which position is progressive in a context of struggles within societies. Likewise, deciding, in such a context, whether critical assessments of a given situation are to be considered progressive or not and why is no easy task. Indeed, it is not uncommon for teachers to adopt positions conceived as progressive on the political and social side and which are, at the same time, regarded as fundamentally conservative on the educative side; such a phenomenon was called *demo-elitism* (Robert, 2006). Conversely, a progressive, innovative educational view may be rooted in conservative political conceptions or in backward-looking, if not reactionary, philosophical options. For instance, eugenics, which can be considered historically and philosophically as a reactionary ideology, may have had advocates among the strong supporters of democratic schooling, such as Édouard Toulouse and Henri Piéron (Garnier, 2015).

Among the numerous questions that may be explored, one concerns the determination of progressive positions within Hannah Arendt's framework of the necessary *conservatism* of teachers (Arendt, 1972). How is it possible to identify progressive positions, given that the

school is a conservative institution? Such a question underlines the fact that certain contradictions may prove to be important in teachers' critical thinking: can an avowedly progressive position jeopardize, under certain circumstances, the things worthy of being *preserved* within the school? And, conversely, can an apparently conservative view prove itself to be a determined stand against the squandering of the cultural legacy which it is the school's duty to preserve? The recent debates in France surrounding middle school reform (without prejudice to anyone's position on that matter) may constitute in this regard a contemporary illustration of this issue. In any case, the Standing Working Group will strive to identify in the history of education (whether in long-run history or in the history of present times) situations emblematic of this debate pertaining to the various meanings of terms such as conservatism, or even reactionary philosophy, reformism and/or progressivism.

For the Porto session, in addition to the above indications, a certain emphasis could be placed on the way in which various authoritarian regimes have developed their pedagogical action (conservative or reactionary) and whose resistance to this action has been organized. Resistance in the form of frontal or underground opposition or in the form of appropriation of progressive pedagogical themes revisited, adapted, transformed, such as the "active school" or others.

During this session, we could also look at other forms of appropriation: for example, those of school policy actors who, moderate progressives, aim to take into account the resistances (and conservatism?) that are expressed within the teachers face the militancy of innovators considered as too adventurous.

The papers, based on empirical studies, must include analysis and reflections about at least one of the three notions and their variations (progressivism, reformism, conservatism).

NB : New procedure for submitting papers for SWGs.

All paper submissions for SWGs from now on must be submitted through the conference electronic system by selecting the respective SWG in the Abstracts area. The deadline for submitting papers to any SWG is 31 January 2019. Proposals should be a maximum of 500 words excluding bibliography. Submitted papers will be redirected to the convenors to be reviewed.

REFORPRO Convenors:

andre.robert@univ-lyon2.fr

frederic.mole@unige.ch

japintassilgo@ie.ulisboa.pt

Deadline : 2019 January 31th.

SWG : REFORPRO, ISCHE 41

Titre français : Réformisme(s), Progressisme(s), Conservatisme (s) en éducation : quelles argumentations critiques ?

Les professeurs agissent tous en fonction ce que Sensevy appelle leur *épistémologie pratique* (Sensevy, 2011). Ils organisent leur enseignement en fonction d'un certain nombre d'idées qu'ils ont à propos du savoir, et qui constituent pour eux une sorte de théorie de la connaissance née de la pratique, et qui la contraint. Mais tout professeur agit, plus largement, sur fond d'une conception d'ensemble plus ou moins cohérente de son métier et de son sens (un horizon de sens). Si la mission du professeur est encadrée par des textes règlementaires, tout enseignant adopte une position personnelle plus ou moins critique par rapport à ces textes, dans l'exercice même de sa profession, et en dehors dans le cadre de l'action militante associative, syndicale ou politique.

Il semble donc pertinent de s'interroger sur les tensions qui peuvent diviser les enseignants entre conservatisme(s) et réformisme(s) ou encore progressisme(s), à l'aide de quelles argumentations critiques ils les alimentent et/ou prétendent les surmonter lorsque certains passent à une forme de théorisation de leurs positions et de leurs pratiques. Or, l'histoire des institutions d'enseignement nous fait penser qu'il est parfois difficile de savoir où est la position progressiste dans le contexte des luttes qui agitent les sociétés, ou quelles sont les positions critiques émises sur une situation donnée qui peuvent être considérées comme progressistes, et en quoi elles le sont. Il n'est pas rare en effet d'avoir pu rencontrer des positions d'enseignants considérées comme progressistes sur le plan des options politiques ou sociales, et réputées foncièrement conservatrices en matière éducative ; c'est ce qui a pu être appelé *démo-élitisme* (Robert, 2006). Inversement, telle orientation éducative ou pédagogique innovatrice, progressiste, a pu s'accompagner de conceptions politiques ou de choix philosophiques fondamentalement de type conservateur, voire réactionnaire. Ainsi, l'eugénisme, idéologie réactionnaire au regard de l'approche historique et philosophique, a pu avoir en France des partisans parmi les défenseurs de l'école démocratique, tels qu'Edouard Toulouse et Henri Piéron (Garnier, 2015).

L'une des questions qui se posent pourrait être celle de la détermination des positions progressistes dans le cadre de ce qu'Hanna Arendt nommait le nécessaire *conservatisme* des professeurs (Arendt, 1972). Comment identifier des positions progressistes dans la mesure où l'on considère l'École comme un conservatoire ? Cette question renvoie au fait que certaines contradictions peuvent jouer dans la pensée critique des enseignants : une position qui s'affiche comme progressiste ne peut-elle, sous certaines conditions, mettre en péril ce qui vaut d'être *conservé* dans l'institution scolaire ? Et inversement, une position qui peut sembler conservatrice ne peut-elle, sous certaines conditions, s'avérer une position de résistance à ce qui menace de dilapider le fonds culturel dont l'École est censée être le conservatoire ? En tout état de cause, le SWG s'emploiera à repérer dans l'histoire de l'éducation (histoire longue, histoire du temps présent) des situations emblématiques de ce débat entre plusieurs acceptions possibles des notions de conservatisme, voire philosophie réactionnaire, réformisme et/ou progressisme.

Pour la session de Porto, en plus des indications ci-dessus, un accent particulier pourrait être mis sur la manière dont différents régimes autoritaires ont développé une action sur le plan pédagogique (conservatrice ou réactionnaire) et la manière dont se sont organisées les résistances. Résistance sous forme d'opposition frontale ou souterraine ou encore sous forme d'appropriation de thèmes pédagogiques progressistes revisités, adaptés, transformés, tels que « l'école active » ou d'autres.

Durant cette session, on pourra aussi s'intéresser à d'autres formes de réappropriation : celles d'acteurs des politiques scolaires qui, progressistes modérés, cherchent à prendre en compte les résistances (et le conservatisme ?) qui s'expriment parmi les enseignants face au militantisme de novateurs jugés trop aventureux.

Fondées sur des études empiriques, les communications devront inclure des analyses et des réflexions sur au moins une des trois notions impliquées et leurs variations de sens (progressisme, réformisme, conservatisme).

NB : Veuillez tenir compte de la nouvelle procédure.

Selon le nouveau règlement de ISCHE, les propositions de résumés pour les SWG doivent passer par la plateforme électronique en sélectionnant le nom du SWG (ici REFORPRO) dans la zone réservée (« Abstracts area »). La date limite de dépôt est fixée au 31 janvier 2019. Les

résumés doivent comporter au maximum 500 mots hors bibliographie. Les propositions seront ensuite adressées aux organisateurs pour examen.

Organisateurs :

andre.robert@univ-lyon2.fr

frederic.mole@unige.ch

japintasilgo@ie.ulisboa.pt

Deadline : 31 janvier 2019
