



Appel à communication

Congrès annuel 2026 de la Société Francophone de philosophie de l'éducation (Sofphied), du 7 au 10 juin 2027 à Grenoble

Penser les résistances

C'est dans une petite auberge face à l'océan, sur la côte de Bristol, qu'un jour le vieux capitaine Billy Bones mourut. Son héritage ne sera précédé d'aucun testament. Pourtant, c'est par sa mort violente que commence *L'île au trésor*, le roman de Stevenson, et avec elle la promesse d'un trésor indiqué sur une mystérieuse carte. Jim, protagoniste de l'histoire et miroir du lecteur, ira alors jusqu'au bout du monde pour rechercher ce trésor perdu, oublié. C'est bien connu ; depuis toujours, les petits enfants aiment chercher les trésors. Mais n'en va-t-il pas de même pour les philosophes ? Lorsqu'en 1961, Hannah Arendt publie *Between Past and Future* et qu'en guise de carte, sa préface promet dès la douzième page, dans le langage poétique de René Char, un trésor sans âge, déjà perdu et dont le souvenir s'efface déjà, ne nous offre-t-elle pas elle aussi une belle aventure ? Par ce geste, Hannah Arendt nous propose elle aussi d'explorer un monde riche de concepts hérités des philosophies majeures du XX^e siècle occidental. Comme des enfants, nous la suivrons alors, pages après pages, pour retrouver ce trésor de l'action politique, celui de la Résistance que certains nomment bonheur ou liberté publique.

Plus d'un demi-siècle plus tard, la Sofphied décide de reprendre cette aventure avec les maux et les mots de notre époque : aujourd'hui, quels trésors peut-on espérer récolter à partir des résistances ?

Nous utilisons ici le pluriel pour souligner les multiples significations de cette notion. Si, en Histoire, la Résistance désigne d'abord en France ou pour Hannah Arendt une période historique précise où plusieurs mouvements et réseaux ont lutté clandestinement, de façon violente ou non-violente contre l'occupant nazi, d'autres occurrences de ce terme sous d'autres latitudes désigneront d'autres combats passés ou actuels. En effet, les occupations territoriales illégitimes par des envahisseurs et la réaction légitime de défense et de lutte contre ces derniers est une triste réalité partagée par tous ceux et celles qui voient leur souveraineté territoriale violée par une autre puissance.

Si les sciences physiques entendent par ce terme tout phénomène physique qui s'oppose à une action ou à une force, rien ne traduit alors mieux cela que son incarnation politique à laquelle on associe l'acte de résister.

D'ailleurs, en électricité, la résistance – par l'effet Joule – est créatrice de chaleur (par conversion de l'énergie électrique), si bien que résister, par analogie, ce n'est pas seulement refuser ou s'opposer, mais également créer et œuvrer dans la joie. Ainsi, les résistants et les résistantes de toutes époques et de tous pays partagent la même attitude : ils s'opposent à une pression, cherchent à annuler ou diminuer l'effet d'une force extérieure, supportent au mieux possible les agressions extérieures sans se déformer, partagent avec les plantes la capacité à rester exposés aux vents forts sans subir de dégâts. Partout la résistance au vent, aux frottements, à l'air, à un courant électrique, au feu, à l'usure, etc., dit quelque chose de ces hommes et de ces femmes qui luttent. C'est ce quelque chose, cette même attitude qui fera dire aux familles et aux amis des 43 étudiants enlevés dans la nuit du 26 au 27 septembre 2014 sous le gouvernement mexicain d'Enrique Peña Nieto, et ce sans explication à ce jour et malgré les menaces de la police, des cartels et de l'armée : « Ils ont essayé de nous enterrer. Ils ne savaient pas que nous étions des graines ».

En ce sens, la résistance est, au-delà même des incarnations politiques, une qualité même de l'action politique. Elle désigne le refus d'accepter une oppression naturelle, morale ou encore sociale (Galichet, 2002), la riposte à une agression qui de plein droit entraîne une réaction. Et, en ce sens, cette qualité de l'action transforme l'identité même de celui ou de celle qui agit de la sorte. Il ou elle deviendra alors le résistant ou la résistante, et découvrira alors sa liberté morale d'agir de façon juste s'il en a le courage. Résister transforme l'opprimé et lui donne une agentivité dont il ignorait l'existence, lui permettant de croître au-delà de la réaction aux contraintes de l'oppression. L'émancipation devient la promesse de la résistance pour celui et celle qui accepte de se transformer dans l'action de s'opposer à l'oppression. Est-ce que l'on s'émancipe par l'action de résister (on résiste et on s'émancipe par surcroît) ou est-ce parce que l'on est déjà en tout ou en partie émancipé que l'on peut résister ? En inversant la perspective, un autre mouvement se dessine de façon concomitante : l'émancipation n'est pas l'horizon promis par les généreux émancipateurs, mais un geste premier de refus de l'indignité.

Considérée ainsi comme concept clé d'une philosophie de l'action, la résistance gagne le domaine de la philosophie de l'éducation. Considérons au moins trois axes de réflexion sur la notion de résistance en philosophie de l'éducation :

Axe 1 : Résistance et épistémologie des savoirs

Tout d'abord, la résistance peut désigner, en éducation, ce qui fait obstacle à l'apprentissage. L'élève résiste à une leçon et l'enseignant cherche la raison de cette résistance. Qu'est-ce que l'élève n'a pas compris ? Qu'a-t-il cru comprendre à tort ? Que cherche-t-il qui l'éloigne du sujet de la leçon ? Quelle croyance, idée ou présupposé devient ici un « obstacle épistémologique » (Bachelard, 1938) pour cet élève ? Certains savoirs, idées ou croyances semblent avoir une puissance telle que leur présence dans nos esprits nous rend récalcitrants à l'intégration d'autres contenus de connaissances. Nous sommes tout de suite pris d'une envie de contredire, contre-argumenter ou rejeter la connaissance nouvelle offerte par l'enseignant. Comment expliquer une telle puissance ?

Ici le pédagogue et le philosophe peuvent s'interroger ensemble, sur le plan de l'épistémologie, sur la nature, l'articulation et la désarticulation de ces savoirs « résistants ». Faut-il toujours chercher à les éviter, les « court-circuiter », ou, au contraire, parfois les souhaiter pour faire l'expérience de ces savoirs résistants ? Quels désirs se nourrissent de cette puissance et comment l'enseignant peut-il avoir accès à cette source-là (Charbonnier, 2025) ? Cette résistance aux savoirs peut-elle porter l'enseignant à plus d'exigence et affûter l'esprit critique de ses élèves (Pereira, 2016) ? Et si résister

était indispensable à tout apprentissage pour refuser de se faire imposer « une manière de penser servile » (Kant, 1803/1966, 88) ?

Faisons en philosophe un pas de plus. Et si le processus de résistance au savoir et son progressif dépassement par l'acquisition de nouvelles connaissances était le sens même de l'acte d'éduquer ? Résister serait alors la première étape de tout apprentissage ? Résister à soi-même, à son premier mouvement de croyance, à ses inclinations, cela aussi s'apprend. On peut ainsi penser alors la construction d'une résistance intellectuelle chez l'élève, ou n'importe quel apprenant·e. En effet, au-delà du rapport au savoir, l'éducation peut se donner parfois pour tâche de construire une résistance intellectuelle, une solidité intérieure au moyen d'une formation de l'esprit (esprit critique, habiletés de pensée, méthodologie, etc.). Cette résistance permettra-t-elle de faire en sorte que les futures générations soient outillées intellectuellement pour appréhender tout contenu ou expérience (savoir, info, *fake-news*, obstacle, influence, rapport de pouvoir ou de domination, etc.) ?

Axe 2 : Résistance et ordre scolaire

Pourtant, certains élèves résistent à l'école et à son ordre. Un exemple fameux de ces résistances est celui que nous rapporte Willis (1977) dans *Learning to Labour*. On y lit que certains élèves issus des milieux ouvriers en Angleterre fuient l'école et préfèrent socialiser à l'usine ou aux cafés fréquentés par les ouvriers, car ils savent que c'est là-bas que se trouve leur destin. Quel enseignant n'a pas connu alors, au cours de sa carrière, ce cancre à la Prévert qui bouffonne, fait le pitre et se rebelle. Contre lui, aucune punition ne fonctionne, et pire, la violence qu'ils subissent et/ou provoquent leur font dire en vous regardant droit dans les yeux « même pas mal » (Raulo, 2002). Aux yeux de ses camarades, cet élève incarne ainsi les deux faces de la résistance (LeVasseur & Robichaud, 2017). D'abord, le refus héroïque de l'aliénation, la démonstration de la crise d'une institution qui ne sait plus quoi faire de ces cas-limites (Monceau, 1997). Ensuite, le risque immense de l'exclusion de celui ou de celle qui est puni. Car la résistance à l'institution scolaire a un coût, et ceux et celles qui se sont opposés à plus fort qu'eux ou elles savent bien qu'il « ne suffit pas de penser résister pour s'émanciper et accéder à la liberté » (LeVasseur & Robichaud, 2017, p. 86).

Dès lors, qu'est-ce que ces résistances nous apprennent de la crise de l'ordre scolaire ? Il peut en effet exister une forme de résistance, mais servile, grégaire, c'est-à-dire un lieu à partir duquel on résiste par principe ou par mimétisme (comme certaines formes de complotisme par exemple). La raison en est que celui qui parle incarne une institution ou une autorité détestée. On ne connaît que trop d'exemples où l'élève résisterait à ce que dit le professeur parce qu'on n'aime pas l'école plutôt que parce que ce qu'il dit est faux ou inacceptable. Que faire de l'élève qui résiste à la discipline, mais qui s'oppose alors à des enseignants tout aussi en souffrance que leurs élèves ? Quels alliés rechercher lorsqu'on est en résistance face à l'école ?

Comprise ainsi, la résistance nous permet de penser à nouveaux frais les processus d'individualisation et de socialisation des individus au sein des institutions. La résistance, comprise comme empêchement de penser, devient un concept nous disant que, peut-être, ce sont des processus plus difficiles et plus malheureux que l'on aimerait le penser a priori. Ici, par exemple, les écrits de Serge Boimare (2009) peuvent nous être utiles pour penser l'accompagnement de la subjectivité de l'élève par le nourrissage culturel intensif et l'entraînement quotidien à débattre, dépassant ainsi sa résistance initiale à tout apprentissage.

Axe 3 : Résistance et philosophie politique de l'éducation

Enfin, la notion de résistance peut aussi nous interroger sur le plan de la philosophie politique de l'éducation (Gauchet et al. 2013), car elle permet de nommer des réalités bien souvent ignorées par les approches les plus libérales de la philosophie de l'éducation. Bien entendu, en tant qu'enseignant, nous aimerions tous et toutes faire simplement notre travail : éduquer collégialement nos élèves, sans se préoccuper des troubles politiques du monde. Dans un monde idéal, chacun et chacune serait libre d'apprendre et d'enseigner ce qu'il souhaite, sans contrainte à son libre arbitre. Et pourtant, au quotidien, nous avons des étudiants qui quittent plus tôt notre cours pour faire la file aux distributions alimentaires solidaires du campus. Certains élèves hésitent à venir à leur école en raison des messages de haine qu'ils reçoivent en raison de leur identité de genre ou leurs origines ethniques (Mozziconacci, 2025). Partout le politique présente des rapports de force qui restreignent la liberté des uns au nom d'opinions et de choix politiques (Foucault, 2009). Et c'est bien pour lutter contre ces injustices que partout des résistances se mettent en place dans les milieux éducatifs, qu'ils soient scolaires, périscolaires ou populaires. Surtout en ces périodes d'élections présidentielles, qui pourrait vraiment croire que l'éducation et le politique soit deux domaines hermétiquement isolés ?

Pourtant, un certain état d'esprit technocratique cherche à maintenir cette illusion de séparation entre le politique et l'éducation (Stiegler, 2008, 2014, 2015). En se plaçant eux-mêmes dans le cercle de la raison (fut-elle suffisante) (Kahn, 1996), les partisans des solutions techniques cherchent à mesurer, quantifier et améliorer des critères de "réussites" des milieux éducatifs, et incitent les enseignants à innover dans leurs pratiques, pour des raisons qui, parfois, s'égarent loin des finalités de l'éducation, et ce sans prendre en compte non plus l'expérience vécue par les acteurs de terrain, élèves et professeurs notamment. Là aussi, des résistances apparaissent, et la recherche et la volonté de ne rien céder sur les finalités émancipatrices de l'école s'incarnent souvent dans des postures de refus de ces élans technocratiques insouciantes des réalités humaines qu'ils tentent d'administrer.

C'est donc pour penser les relations entre l'éducation et le politique que la notion de résistance peut être retravaillée. De quelles résistances sont capables les acteurs éducatifs face à la montée de l'extrême-droite, du fascisme et des ambitions autoritaires contraire aux valeurs démocratiques, d'hospitalité et d'humanisme (Dewey, 1897, 1916, 1939) que de nombreux enseignants et pédagogues portent ? Que peuvent dire les philosophes sur ces résistances ? De quelles résistances sont-ils eux et elles aussi capables ? Qui aujourd'hui peut se rallier au slogan « Libérez nos camarades ! » lancé pour la première fois le 3 mai 1968 à Paris lors de l'évacuation de la faculté de la Sorbonne par la police ? Enfin, quelles sont les différentes modalités de résistance créées au fil du temps et dans la variété des contextes existants par les différents acteurs concernés, élèves, enseignants, philosophes ? Certaines sont-elles plus efficaces ou puissantes que d'autres ? Sont-elles à repenser ou à faire évoluer au vu des évolutions politiques contemporaines ?

Et n'oublions pas que les idéologies réactionnaires et néo-réactionnaires en éducation peuvent aussi être vues de tous temps comme des formes aiguës de résistance à des phénomènes tels que la démocratisation scolaire, la progression du droit à l'éducation, les pédagogies critiques et autres avancées portées par les courants pédagogiques et les demandes sociales. Que penser de ces résistances, si perceptibles à l'heure actuelle dans les politiques scolaires illibérales, autoritaires, transhumanistes, ethno-nationalistes, etc. ?

Modalités de participation

Toutes ces questions souhaitent la bienvenue à tous et celles qui veulent répondre à cet appel à communication. Nous accueillerons avec bienveillance toutes les propositions s'inscrivant dans les axes présentés succinctement ci-dessus. Les pistes ici dessinées par ces axes ne doivent pas avoir pour effet de limiter les questionnements relatifs à la thématique du congrès. Au-delà des axes proposés, seront examinées par le comité scientifique toutes les propositions de communication portant sur les questions relatives à la et/ou aux résistances(s) et à leurs enjeux éducatifs. Les propositions portant sur le thème principal peuvent adopter une approche strictement philosophique ou une méthodologie multidisciplinaire ou interdisciplinaire.

Toutefois, cette année, nous ouvrons aussi la possibilité de proposer **des interventions hors-thématiques**. Celles-ci pourront s'écarter de la notion de résistance pour aborder d'autres notions, concepts et expériences relatives à la philosophie de l'éducation.

Plusieurs formats sont possibles pour ces propositions :

- **Communication individuelle.** Cette première forme classique de participation au congrès est individuelle, d'une durée de 20 minutes et est suivie par un temps de questions avec le public de la salle.
- **Format atelier.** Nous entendons par là des formes alternatives de participation permettant d'approfondir collectivement un enjeu du colloque: tables-rondes, ateliers participatifs, groupes de réflexion, communication à deux ou trois voix, communauté de recherche philosophique, présentation de matériels didactiques ou pédagogiques, etc.

Nous sommes à votre écoute et disponibles pour réfléchir avec vous à la forme la plus adéquate à votre envie de participation. N'hésitez pas à nous écrire au besoin via les contacts ci-dessous. Enfin, la Sofphied encourage la variété et le caractère inclusif des propositions, et tient à soutenir la diversité au sein de la discipline en luttant contre la minorisation de certaines voix en philosophie. Les perspectives comparatives, notamment entre pensées occidentales et non occidentales, ainsi que les travaux issus de groupes historiquement sous-représentés en philosophie sont particulièrement encouragés.

Le congrès aura lieu en présentiel et les communications (individuelle, atelier ou performance) doivent être en français, langue officielle de la Sofphied. Elles doivent être soumises d'ici le 1er décembre 2026. Un retour sera fait au plus tard fin janvier 2027. Ces propositions comporteront nécessairement un titre ; un résumé (entre 500 mots et 1000 mots) ; 5 mots-clés ; 3 références bibliographiques, et vos affiliations académiques et scientifiques.

Pour les ateliers, une description en 300 mots du format, matériel et de la disposition de la salle envisagée.

Ces propositions seront à déposer à partir du formulaire disponible ici sur Scienceconf à ce lien : <https://sofphied.sciencesconf.org/>

C'est également sur ce site que les inscriptions finales, le programme et les informations logistiques et techniques se réaliseront par la suite, une fois les propositions de communication acceptées.

Pour toute question, n'hésitez pas à contacter les responsables du congrès, Christophe Point (christophe.point@univ-grenoble-alpes.fr) et Olga Kochie Akou (olga_akou@yahoo.fr).

Bibliographie indicative :

- Arendt, Hannah (1961/2006). *La crise de la culture*, Gallimard, 2006.
- Arendt, Hannah (2014). *Condition de l'homme moderne*. Traduit par Georges Fradier. Calmann-Lévy.
- Bachelard, Gaston (1993). *La Formation de l'esprit scientifique*. J. Vrin
- Badiou, A. (1997). « Résistance et philosophie ». *Filozofski Vestnik*, 18(2). Pridobljeno od <https://ojs.zrc-sazu.si/filozofski-vestnik/article/view/3990/3699>.
- Boimare, S. (2009). *Ces enfants empêchés de penser*. Dunod.
- Charbonnier, S. (2025). « Le désir d'apprendre suppose-t-il le moindre effort ? », *Cahiers pédagogiques*, 598, 43-44. <https://shs.cairn.info/revue-cahiers-pedagogiques?lang=fr>
- Dewey, J. (1897/1958). *Mon Credo pédagogique* (My Pedagogic Creed, 1897), trad. Ou Tsui Chen, Vrin.
- Dewey, J. (1916/2022). *Démocratie et Éducation - Suivi de Expérience et Éducation*. Armand Colin.
- Dewey, J. (1939). *Creative Democracy—The Task Before Us*. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 14 : 1939-1941, Essays*, Southern Illinois University Press.
- Duras, Marguerite. (1971). *Ah! Ernesto*. Éditions Thierry Magnier.
- Foucault, M. (2009), *Le courage de la vérité: le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France, 1983-1984*, Paris, Gallimard ; Seuil.
- Freire, Paulo (1996/2022). *Pédagogie des opprimés*. Agone.
- Freire, Paulo (2017). *Pédagogie de l'autonomie*. Traduit par Jean-Claude Régulier. Éd. Érès.
- Galichet, F. (2002). « Éducation et résistance ». *Éducation et socialisation*, 18, 125-134. <https://doi.org/10.4000/edso.26090>
- Gauchet, M., M-C Blais, D. Ottavi (2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Fayard, 307 pages, Pluriel.
- Hueber, B. (2013). « Tocqueville et la question d'une culture de la soumission dans les sociétés démocratiques. » *L'Enseignement philosophique*, 63(3), 30-64. <https://shs.cairn.info/revue-l-enseignement-philosophique-2013-3-page-30?lang=fr>
- Jankélévitch, V. (2015). *L'esprit de résistance, textes inédits 1943-1983*. Albin Michel.
- Kahn, J.-F. (1996). « Anatomie de la "Pensée unique". Entretien avec Jean-François Kahn ». *Le Débat*, 88, 74-90. <https://shs.cairn.info/revue-le-debat?lang=fr>
- Kant Immanuel (1803/1966), *Réflexions sur l'éducation*, Vrin.
- Kaveh Dastoreh (2016), « Penser la résistance avec Foucault », *Strathèse*, 3 <https://www.ouvrier.fr/strathese/index.php?id=240>

- LeVasseur, L., & Robichaud, A. (2017). « L'envers de la résistance en éducation : Émancipation, conservatisme et paradoxes ». *Éducation et sociétés*, 39, 85-99. <https://doi.org/10.3917/es.039.0085>
- Medina, José (2012). *The Epistemology of Resistance: Gender And Racial Oppression, Epistemic Injustice, And Resistant Imaginations*. Oxford University Press.
- Monceau, G. (1997). Le concept de résistance en éducation, *Pratiques de formation / Analyses*, 33, 47-57. <https://doi.org/10.3406/pfa.1997.2381>
- Mozziconacci, V. (2025). *Apprendre à philosopher en féministe. Le genre du monde*. La Dispute.
- Pereira, I. (2016). *Une pédagogie de la résistance*. Diotime, 70.
- Raulo, J. (2002). « Le corps en rééducation: "Corps parlant, maux parlés" ». *Éduquer*, 3. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.303>
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin - Tome 1, De la jeunesse et des générations*. Broché.
- Stiegler, B., Béja, A., & Padis, M.-O. (2014). Le numérique empêche-t-il de penser ? *Esprit*, 401(1), 66–78. <http://www.jstor.org/stable/24277508>
- Stiegler, B. (2015), « Numérique, éducation et cosmopolitisme: propos recueillis par P. Audi, C. Bedel ». *Cités*, 63, 13-36. <https://shs.cairn.info/revue-cites?lang=fr>
- Weiler, Kathleen (2001). *Feminist Engagements: Reading, Resisting, and Revisioning Male Theorists in Education and Cultural Studies*. Routledge.
- Willis, P. (1977/2011). *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Agone.