Qu'est-ce que cela signifie être enseignant-chercheur « critique » ?

Camille Vergnaud

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cdg/992>
DOI : 10.4000/cdg.992
ISSN : 2107-7266

Éditeur

UMR 245 - CESSMA

Référence électronique

Camille Vergnaud, « Qu'est-ce que cela signifie être enseignant-chercheur « critique » ? », *Carnets de géographes* [En ligne], 4 | 2012, mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/992> ; DOI : 10.4000/cdg.992

La revue *Carnets de géographes* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

QU'EST-CE QUE CELA SIGNIFIE ÊTRE ENSEIGNANT-CHERCHEUR « CRITIQUE » ?

CAMILLE VERGNAUD

Ecole normale supérieure de Lyon

Élève agrégée de géographie

camille.vergnaud@ens-lyon.fr

Résumé

Adopter une posture critique dans l'accomplissement du métier d'enseignant-chercheur provoque de nombreux changements théoriques et pratiques en termes de statut, de rôle et de pratiques de recherches et d'actions. La volonté d'avoir un impact en dehors de la sphère universitaire amène à créer de nouveaux vecteurs d'actions formant un espace d'interface entre l'université et la société et ouvrant des possibilités d'engagement activiste. Il n'est cependant pas aisé d'associer ce type d'engagement avec les activités traditionnelles d'enseignement et de recherche, ce qui montre la nécessité d'une réflexion sur les structures de collaboration entre enseignant-chercheurs et membres de la société civile.

Mots-clés : géographie critique, géographie radicale, activisme, recherche participative, recherche action.

Introduction

J'ai rencontré la géographie radicale et critique anglo-saxonne il y a environ un an, et j'ai été stupéfaite de l'importance et de la vitalité actuelle des débats concernant cette simple question : « qu'est-ce que cela signifie être géographe radical ou critique aujourd'hui ? ». Je n'ai toujours pas rencontré de géographie critique française en tant que telle et je me suis donc appropriée cette question, apportant mon regard français aux recherches anglo-saxonnes, comparant les initiatives menées sur mon terrain de recherche (les Etats-Unis) à la situation française. Mes recherches interrogent les implications, pour un enseignant-chercheur, d'adopter une posture

critique : les deux principaux critères de définition d'une approche critique, à savoir la remise en cause de relations de pouvoir établies et la volonté d'exercer un impact sur les processus sociaux et politiques des sociétés étudiées, impliquent une évolution du statut, du rôle et des pratiques de l'enseignant-chercheur. Ses rapports au terrain d'étude et aux personnes participant à ou concernées par ses recherches sont modifiés par son engagement selon une posture critique. Celle-ci induit le renouvellement et la création de vecteurs d'actions qui établissent un lien entre le monde universitaire et la société civile, créant un espace d'interface entre recherches universitaires et travaux activistes hors de l'université. Les réflexions présentées ici tentent de dessiner les contours de cette figure théorique d'enseignant-chercheur radical ou critique et d'étudier les possibilités de construction d'interfaces entre la sphère universitaire et la société en général.

Dans l'esprit de ce numéro « Géographies critiques », je présenterai tout d'abord de manière réflexive le cheminement de recherche qui m'a amenée à travailler et à tenter de m'appropriier les géographies radicales et critiques anglo-saxonnes. Seront ensuite présentées les implications d'une approche critique sur le métier d'enseignant-chercheur en termes de statut, de rôle et de pratiques de recherche et d'action. Je proposerai enfin quelques exemples de figures d'enseignant-chercheurs radicaux ou critiques incarnant la diversité des possibilités d'application d'objectifs critiques théoriques.

Découverte de la géographie critique, retour réflexif

Un questionnement existentiel

Mon intérêt pour la géographie critique s'est développé au cours de ma deuxième année de Master de géographie : inscrite en Master recherche, future agrégative, construisant le projet d'une thèse, je me suis légitimement posé la question suivante : qu'est-ce que cela signifie « être enseignant-chercheur en géographie » ? Mon interrogation ne portait pas tant sur les thèmes ou objets possiblement traités par les chercheurs en Géographie que sur leurs pratiques : quel(s) rôle(s) a ou pourrait avoir l'enseignant-chercheur, et plus précisément l'enseignant-chercheur en géographie ?

Ce questionnement existentiel (me concernant bien entendu) a été renforcé par la prise en compte de certains débats concernant plus largement la recherche et le monde de l'université : à quoi sert la recherche en sciences sociales, quelles sont ses possibles applications ou transcriptions en dehors de l'université ? Dans un contexte de réduction des ressources allouées à la recherche, doit-on justifier de l'utilité de la recherche en géographie pour convaincre de sa légitimité et prétendre à un financement ? Si oui, quels seraient les critères de définition et d'évaluation de son « utilité » ? Quels sont ou pourraient être les liens entre la recherche universitaire et la société en général ?

N'ayant pas trouvé de réponses immédiates à ce questionnement, j'ai décidé d'en faire mon sujet de recherches.

Recherches et découverte de la géographie critique anglo-saxonne

Mes réflexions étaient d'emblée inscrites dans une logique d'analyse critique du métier d'enseignant-chercheur, d'après la définition des approches critiques données dans l'appel à contribution de ce numéro : « l'ensemble des approches construites autour d'une remise en question des catégories analytiques classiques pour lire le monde, articulées à une volonté de peser sur les évolutions politiques et sociales des sociétés étudiées ». En effet, mon approche se fonde sur un postulat qui doit être explicité : ma conviction que les travaux de l'enseignant-chercheur doivent avoir un impact sur les dynamiques politiques et sociales de la société. Mon interrogation portait alors sur les moyens, les structures à disposition de l'enseignant-chercheur pour déployer des pratiques et un rapport au terrain en adéquation avec cet objectif de géographie radicale ou critique.

Mes recherches se sont alors heurtées à l'absence d'un courant de géographie critique francophone structuré et au manque de visibilité des travaux produits à ce sujet. Le passage à l'anglais m'a révélé un continent géographique inconnu jusqu'alors et totalement fascinant : l'ancienneté (en comparaison avec la France), l'ampleur et la vitalité des débats sur le rôle du chercheur dans le champ de la géographie anglo-saxonne m'ont vraiment surprise. Je me suis alors attelée à la lecture fastidieuse de ces travaux en anglais et mes recherches se sont progressivement orientées selon trois principaux axes : le premier concerne des analyses réflexives d'enseignants-chercheurs sur leurs pratiques et leurs méthodes de recherche. Le second regroupe des travaux d'origines diverses sur les relations entre les universités et la société civile aux Etats-Unis. Ces lectures m'ont fourni des exemples plus concrets et détaillés d'engagement d'enseignants-chercheurs dans une visée critique. Le troisième axe de recherche est celui de l'étude des relations de pouvoir dans le processus de recherche universitaire et dans les collaborations entre universités et secteurs associatifs, privés et publics.

Ces trois axes de recherches se recoupent et m'ont conduite à m'interroger sur la pertinence et à rechercher les concrétisations d'une figure utopique de géographe critique : l'enseignant-chercheur-activiste.

Emergence de la figure de l'enseignant-chercheur-activiste

L'expert seul dans sa tour d'ivoire ? Déconstruction

L'étude du rôle de l'enseignant-chercheur par le prisme des géographies radicales et critiques commence par la déconstruction de la figure traditionnelle de l'enseignant-chercheur exerçant principalement une action par le biais de l'enseignement et de la publication. En effet, le but fondamental des géographies critiques telles que je les ai abordées pour l'instant, et telles qu'elles sont définies par le *Dictionary of Human Geography* consiste à interroger les relations de pouvoir existantes :

« Approaches to geography committed to overturning relations of power and oppression, and to constructing more socially just, egalitarian and liberating geographies and ways of living » (Pinder, 2009, p.620).

Cette volonté de remise en cause des relations de pouvoirs concerne à la fois le processus de recherche universitaire (les pratiques du chercheur) et la structure hiérarchique des pouvoirs dans la vie politique et sociale (l'objet d'étude du chercheur).

La position de l'enseignant-chercheur vis-à-vis de son terrain et des personnes entrant dans le cadre de ses recherches est alors bouleversée. L'enseignant-chercheur n'est plus conçu comme un expert distillant son savoir à la société depuis le haut de sa tour d'ivoire mais comme un individu dont le statut est remis en cause et dont la légitimité ne repose plus sur la possession d'une vérité objective. Les représentations, les connaissances des individus ont autant de valeur et d'intérêt que les conceptions du chercheur dans la construction d'une analyse. Les individus ont le droit de participer aux décisions qui les affectent, que ce soit en termes de politique (gouvernance participative) ou de recherche universitaire à leur sujet.

Cette déconstruction du statut de l'enseignant-chercheur est renforcée par un mouvement de pensée qui dépasse le cadre de la discipline géographique et qui influence la conception du rôle de la recherche : le « tournant postmoderne ». La critique postmoderne, qui s'appuie sur l'analyse des rapports entre savoir et pouvoir, nie l'existence d'une prétendue objectivité scientifique universelle et reconnaît un relativisme culturel, épistémologique mais aussi ontologique (il n'y a pas un monde réel dont on puisse prétendre rendre compte). Ce bouleversement épistémologique a – entre autres – pour conséquence un approfondissement de la remise en question du statut de chercheur-expert amorcé par la géographie radicale et une volonté de renverser les rapports de domination concernant le « discours », enjeu de pouvoir.

Cette remise en cause du statut de l'enseignant-chercheur selon une approche critique implique un questionnement de ses méthodes de recherche et de ses vecteurs d'action au sein de la société.

L'enseignant-chercheur-activiste ? Construction

Dès les années 1970 le mouvement né autour de la géographie radicale puis critique a appelé à une nouvelle forme de recherche :

« Politically committed research, including promoting dialogue and collaboration between activist academics and the people they study, as well as recognizing and negotiating the differential power relations within the research process » (Routledge, 2009, p. 5)

La volonté de changer les rapports de pouvoir dans la construction du savoir fonde la nécessité d'une collaboration avec les personnes impliquées dans le processus de recherche et avec la société civile. Cet appel a été réitéré au cours des années 1990, encourageant les chercheurs en sciences sociales et notamment les géographes à être engagés hors de l'université, en collaboration avec les mouvements sociaux, et les associations communautaires. La question politique n'est alors plus évitée et/ou considérée comme un dévoiement par le chercheur.

Afin de répondre à la déconstruction du statut d'enseignant-chercheur par les approches critiques et postmodernistes, je considère que le chercheur doit envisager son travail comme collaboratif afin de lutter pour un rééquilibrage des relations de pouvoir au sein du processus de recherche d'une part et au sein de sa relation avec la société civile d'autre part.

Concernant le processus de recherche, les pratiques du chercheur s'orientent vers une organisation participative telles que la *community-based research*, l'*action-research*, la *participatory action-research*. Ces méthodes tendent à effacer deux types de

frontières. La première est celle entre la personne qui mène la recherche et la personne qui va l'utiliser et l'appliquer ; la seconde est celle entre la personne qui mène la recherche et les personnes concernées par cette recherche (McClintock, Ison, Armson, 2003).

Concernant l'implication au sein de la société civile, la démarche devient alors engagée ou activiste, si l'on se réfère à la définition qu'en donne le *Dictionary of Human Geography* : « *The practice of political action by individuals or collectives in the form of social movements, non government organizations and so on* » (Routledge, 2009, p.5). Cette démarche d'activisme en sciences sociales s'appuie sur des considérations éthiques et morales, récemment mises en évidence : les enseignants-chercheurs, bénéficiant d'une formation, d'accès à l'information et d'une certaine liberté d'expression, auraient la responsabilité sociale d'étendre leur action de manière concrète sur le terrain¹ (Routledge, 2009, p.6).

Une fois admis ce changement de statut de l'enseignant-chercheur et les nouvelles évolutions méthodologiques induites, on peut se demander quelles seraient les possibles concrétisations du rôle théorique d'enseignant-chercheur-activiste, et quelles seraient les logiques de justification et d'explicitation de ses actes au sein d'un processus de recherche conçu comme participatif et activiste.

Quelles pratiques et quels rôles ? Concrétisation

Les approches radicales et critiques, en interrogeant les relations de pouvoir qu'entretient le chercheur dans le processus de recherche et avec la société civile, remettent en cause la légitimité d'un statut d'expert possédant le savoir, unique et objectif, sur une question. Une autre organisation de type collaboratif est proposée, prenant acte du changement de statut du chercheur et proposant par conséquent d'autres rôles et pratiques. McClintock, Ison., et Armson (2003, p.6) proposent la figure du chercheur-facilitateur dont le but serait d'organiser la construction d'un savoir et d'une analyse en collaboration avec la société civile. Son action est définie ainsi : « *create a structure and manage a process that allows the participants to safely and productively explore the content* ». Ce rôle de chercheur-facilitateur, revendiquant un renversement des relations de pouvoir, consiste donc à assurer une collaboration qui garantit une place et une voix à chacun des acteurs impliqués ou devant l'être.

Cette action d'organisation du processus de recherche par le chercheur-facilitateur fait référence au concept de justice procédurale. Lorsque l'on considère la dimension procédurale de la justice, l'analyse porte plus sur les modalités de mise en place d'une collaboration juste (organisation des relations de pouvoir) que sur l'objectif à atteindre (justice distributive). Cette conception de la justice consiste à étudier comment organiser la compréhension mais aussi la confrontation entre acteurs d'une collaboration afin d'assurer un partage juste du pouvoir. La notion de « justice » est ici

¹ « *Recent calls for activist research have argued that academics have a social responsibility, given their training, access to information and freedom of expression, to make a difference 'on the ground'* » (Routledge, 2009, p.6).

difficile à manier : que signifie un « partage juste du pouvoir » ? De nombreux travaux² concernant la recherche participative et plus largement la gouvernance participative étudient la question et élaborent des indicateurs afin d'évaluer la justice procédurale d'un projet : quels participants, quelles modalités de participation et d'évaluation...

L'idée d'une collaboration entre les participants d'un projet organisée de manière juste en termes de relations de pouvoir introduit également le concept d'*empowerment*. La justice procédurale d'un projet repose certes sur le choix des participants mais leur coprésence ne suffit pas à créer une confrontation juste : encore faut-il que chacun ait les capacités de s'exprimer, revendiquer, affirmer sa volonté au même titre que les participants les plus puissants. Dans cette perspective, le terme d'*empowerment* fait référence à une pratique, un processus d'acquisition de capacités, de compétences par un groupe afin de s'émanciper, d'obtenir une indépendance. Par exemple, dans le cas de projets de revitalisation urbaine et de lutte contre la pauvreté, l'*empowerment* consiste à « augmenter le pouvoir des gens modestes en construisant une organisation qui défende leurs intérêts et leurs valeurs vis-à-vis du gouvernement et du secteur privé » (Bacqué, 2005, p. 55). Comme pour le concept de justice procédurale, l'utopie de la théorie de l'*empowerment* s'incarne différemment selon les contextes (Etats-Unis/France par exemple) et revêt diverses acceptions et mises en pratiques depuis sa construction.

On peut donc reformuler le rôle de l'enseignant-chercheur comme chercheur-facilitateur au prisme de ces deux concepts. Son action serait définie comme la poursuite de la justice procédurale au sein de la collaboration par l'*empowerment* des participants. Fuller et Kitchin (2004, p. 4) explicitent cette articulation entre l'évolution du statut de l'enseignant-chercheur et la proposition de nouvelles méthodes de recherche basées sur la collaboration et l'*empowerment* :

« The role of the academic, then, is not simply as expert but as primarily as enabler or facilitator, and the role of the participants is one of co-researcher or co-activist. Here co-researcher expertise is acknowledged as equal but from a different frame of reference than the academic, with co-researchers occupying insider positions (their knowledge on a particular subject is tacit, practical led, from first hand experience) and academics occupying outsider positions (they have specialised skill, systematic knowledge, are theory led, and based upon second-hand experience). Such a research strategy works to empower participants with skills and places the academic in the community » (Fuller et Kitchin, 2004, p.4).

L'approche critique du métier d'enseignant-chercheur aboutit à une redéfinition de son statut, de son rôle et de ses pratiques. Subsiste cependant l'une des mes interrogations premières : quelles sont les logiques de justification et d'explicitation de ses actes au sein d'un processus de recherche conçu comme participatif et activiste ? Si le chercheur ne détient plus une légitimité basée sur la possession d'un savoir et d'un pouvoir, comment fonder celle d'être un « facilitateur » encourageant l'*empowerment* des participants au projet ? Cette question est frontalement posée par McClintock, Ison et Armson (2003, p. 7) : « *who decides on what sort of space, or learning, is*

² Notamment Arnstein (1969) A Ladder of Citizen Participation, *Journal of the American Institute of Planners*, 35, 4, pp. 216-224, ou Schlossberg et Shuford (2005) « Delineating 'Public' and 'Participation' in PPGIS », *URISA Journal*, 16, 2, pp. 15-26.

desirable? In addition, who says that a researcher makes a 'good facilitator' anyway?». Il ne s'agit pas d'ériger le chercheur en arbitre impartial au même titre qu'il était auparavant un expert objectif. Il s'agirait plutôt d'assumer que le savoir, socialement construit, est situé, partial et subjectif. La place du chercheur lors du processus de création de ce savoir doit être interrogée et explicitée. L'éthique de l'objectivité est alors remplacée par une éthique de la responsabilité basée sur la réflexivité du chercheur. Ce travail réflexif est évalué et encouragé selon de nouveaux critères tels que l'explicitation de la méthode, du contexte personnel du chercheur, la sincérité, la rigueur... (McClintock, Ison et Armson, 2003).

Issu du tournant postmoderniste, tourné vers la recherche action à la fois activiste et participative, et construisant une éthique de la responsabilité fondée sur la réflexivité, l'enseignant-chercheur-activiste aurait donc pour rôle d'apporter la dimension d'apprentissage et d'émancipation de l'*empowerment*, nécessaire à une participation juste des individus concernés par le processus de recherche. L'activisme politique du chercheur, s'il se concentre sur le processus de participation de la société civile à la vie politique et donc sur la justice procédurale de la gouvernance participative, rencontre alors l'un des rôles qu'il peut tenir : créer un espace d'apprentissage plutôt qu'inculquer un contenu, construire un espace de confrontation des discours et des relations de pouvoir plutôt qu'en incarner un.

L'interface université/activisme : l'academivism ?

L'ensemble des réflexions précédentes considère le chercheur, et sa recherche comme autonomes, indépendants du contexte dans lequel ils sont profondément ancrés : l'université. Construire une interface qui permette d'associer le chercheur universitaire et l'activiste permettrait le déploiement d'une pratique de géographie critique, une « *radical and critical praxis* » (Fuller et Kitchin, 2004, p. 5).

Le thème n'a pourtant pas été beaucoup abordé et peu de géographes ont cherché à associer à la fois leurs recherches, leur activisme et leurs stratégies de publication (Fuller et Kitchin, 2004, p. 3). Bien que l'activisme des géographes « engagés » soit bien réel en dehors de l'université (vie politique, associative), une frustration subsiste concernant l'intégration d'une dimension activiste (engagement politique, *empowerment*) au sein du travail universitaire. La pratique même de la géographie radicale se restreint souvent aux dimensions pédagogiques et de publications (Routledge, 2009). L'enjeu serait de ramener l'activisme au sein de l'université, de structurer cette interface.

Fuller et Kitchin (2004) distinguent deux principales limites structurelles à un activisme au sein de l'université. La première réside dans la volonté de l'université en tant qu'institution de garder le pouvoir lié à la détention du savoir et donc une autorité et un statut. La seconde concerne des restrictions imposées ou fortement conseillées aux enseignants-chercheurs en termes de temps, de ressources, de liberté d'action. Les auteurs signalent plus précisément l'inscription du système éducatif des universités américaines dans un marché néo-libéral et sa transformation selon les règles d'une gestion d'entreprise pour être compétitives sur le marché de la connaissance face aux autres universités et centres de recherche et générer leur propre financement (p. 7). Enfin, l'article relève un manque – ironique paradoxe - d'analyse critique concernant le

système universitaire lui-même, les relations de pouvoir en son sein et les canaux de structuration du métier d'enseignant-chercheur.

Les limites décrites ci-dessus prouvent qu'une recherche sur l'université et ses structures est nécessaire pour trouver, ou créer, un espace où pourrait se déployer cet activisme du chercheur-facilitateur. Le terme d'*academivism* (Fuster Morell, 2009), pourrait synthétiser cet espace car il contient les deux approches : l'activisme politique et l'« academy », c'est-à-dire l'université et le métier d'enseignant-chercheur. Cependant, les réflexions présentées jusqu'ici restent très théoriques et quelque peu utopiques, c'est pourquoi mes recherches m'ont amenée à rechercher des concrétisations de cette figure issue du crible de la géographie critique : l'enseignant-chercheur-activiste.

De la théorie à la pratique : quelles réalités ?

Les universités américaines, l'exemple de Syracuse University

Dans cette perspective, les relations entre les universités et la société civile aux Etats-Unis semblent présenter un cadre privilégié pour le déploiement d'une action activiste et la construction d'un espace d'*academivism*. L'intervention des universités états-uniennes dans des projets non universitaires, notamment en termes d'aménagement urbain, est nettement plus développée qu'en France. Cette situation est liée à un grand nombre de facteurs culturels, politiques et économiques³ : le système universitaire états-unien s'est historiquement structuré depuis le milieu du XIX^{ème} siècle en rapport avec une idéologie patriotique de soutien de la nation. Cette conception des universités comme investies d'une mission relative à l'expansion de la puissance politique, économique, militaire du pays continue d'influencer leurs rôles et de favoriser leur implication dans des projets hors de l'université. Ce rôle est également orienté par des incitations du gouvernement fédéral et d'un réseau complexe de fondations et corporations qui fournissent soutiens financiers et logistiques à des projets organisés en collaboration entre universités, entreprises privées, publiques et monde associatif. Enfin, il existe aux Etats-Unis un secteur communautaire qui s'est progressivement institutionnalisé et professionnalisé et qui participe de la création de collaborations entre universités et *communities*⁴.

La structuration du mouvement communautaire en un tiers secteur intermédiaire, associée au champ si diversifié de la collaboration entre universités et *communities* semble offrir de nombreuses opportunités. Les partenariats entre universités et *communities* pourraient constituer des espaces idéaux de construction – ou de lutte-

³ Une analyse de la structuration du rôle des universités états-uniennes et de leur collaboration avec les *communities* est développée dans mon mémoire de Master 2 : Vergnaud, C. (2011), *Syracuse University face aux communities : l'intervention, l'engagement, l'activisme?*, Mémoire de Master 2 de Géographie, 193 p.

⁴ On peut donner comme définition sommaire des *communities* : ensemble d'individus liés par des caractéristiques communes formant un réseau social ancré dans un territoire et potentiellement porteur d'une vie associative et politique locales.

pour une collaboration juste et un *empowerment* à la fois des *communities* mais aussi des universitaires afin de donner corps à la gouvernance participative. Habitée au système français, le champ des relations universités/*communities* aux Etats-Unis m'est apparu d'une ampleur stupéfiante au premier regard, et d'une complexité et d'une ambiguïté impressionnantes au second. Certes, les structures de collaboration entre enseignants-chercheurs et mouvements communautaires existent et l'interface entre travaux universitaires et actions activistes est nettement plus appréhendable qu'en France. Cependant les obstacles restent nombreux face à une possible utilisation de cet espace par les enseignants-chercheurs-activistes afin d'œuvrer à la justice procédurale des collaborations entre université et *communities*. L'université est un acteur puissant au sein des projets menés et le partage du pouvoir, notamment de décision, ainsi que l'*empowerment* réel des membres des *communities* participant aux projets ne semblent pas des procédures systématiquement acquises.

Dans le cadre de cet article, j'ai choisi de focaliser mon propos sur des figures d'enseignant-chercheurs rencontrés lors de mon travail de terrain de Master 2 à Syracuse University (Etat de New York). Ces exemples éclairent de manière diversifiée les notions théoriques d'*academivism* et d'enseignant-chercheur-activistes. Ils correspondent, d'après moi, à différentes incarnations de cette figure utopique construite selon une approche critique du métier d'enseignant-chercheur.

Syracuse Community Geography : la construction d'un espace d'academivism

Le projet « *Syracuse Community Geography* » (SCG) est une initiative relevant du modèle de « *Public Participation Geographic Information Systems* » (PPGIS). Le terme GIS renvoie à un ensemble de techniques, en grande partie des logiciels informatiques, permettant aux utilisateurs de collecter, conserver, gérer et analyser des données géographiquement référencées. L'expression PPGIS désigne un mouvement apparu au milieu des années 1990 ayant pour but de rendre la technologie des GIS plus accessible aux organisations communautaires. SCG est une initiative créée en 2005 et institutionnellement située dans le département de Géographie de la « *Maxwell School of Social Sciences* » de Syracuse University. Elle est basée sur un modèle de PPGIS unique et innovant, utilisant les structures de l'université mais menée par les *communities* (« *university-based, community-driven PPGIS initiative* », Robinson, 2010, p. 5).

Le terme de *communities* fait dans ce cas référence aux organisations communautaires déjà existantes dans la ville de Syracuse et ses environs et non aux habitants eux-mêmes. « *Syracuse Community Geography (SCG)* » peut être considéré comme une possible matérialisation d'un espace d'*academivism* et la *Community Geographer* une possible incarnation de l'enseignant-chercheur-activiste. En effet, le but du projet SCG est le rééquilibrage des relations de pouvoir concernant les aménagements urbains de la ville de Syracuse en facilitant l'accès à l'information et à l'analyse spatiales à des organisations communautaires. En ce sens, l'un des fondements du projet est celui de la justice procédurale : ce sont les organisations communautaires, minuscules ou conséquentes, qui construisent une analyse spatiale en collaboration avec la *Community Geographer* dans le cadre d'un projet qui leur est propre. Les structures de l'université ainsi que les compétences de la *Community Geographer* sont au service, gratuit, des organisations communautaires. Syracuse University n'exerce donc aucune

influence ou pression concernant le projet mené par les organisations communautaires. Le fait que l'initiative des projets soit laissée aux *communities* est le moyen revendiqué par SCG pour assurer un équilibre des pouvoirs en évitant une mainmise de l'université sur les décisions ou la réalisation des projets.

La *Community Geographer* bénéficie des locaux et d'un salaire provenant de l'université mais travaille entièrement au service des *communities*, n'intégrant des élèves de l'université qu'avec parcimonie au sein d'un projet constitué. L'un de ses rôles, outre la construction d'une analyse spatiale, est de veiller à une collaboration entre tous les acteurs qui devraient participer aux projets. Ce rôle d'arbitre, ou de facilitateur, est évidemment délicat à manier et se base sur la reconnaissance des compétences de la *Community Geographer* et la confiance construite progressivement avec les organisations communautaires, les fondations et divers acteurs associatifs. Bien que l'action de SCG ne s'adresse qu'à des groupes déjà constitués et possédant assez de compétences pour construire un projet de manière autonome, elle constitue bien une réalisation d'un espace d'*academivism* : le chercheur-facilitateur, menant une action activiste en faveur d'un pouvoir accru des organisations communautaires par l'accès à une analyse spatiale, obtient son salaire et les infrastructures de l'université. Des discussions sont en cours au sein de Syracuse University afin d'attribuer à la *Community Geographer* le statut officiel d'enseignant-chercheur. Or, dans cette perspective, la *Community Geographer* ne serait pas évaluée sur les critères classiques d'enseignement et de publication, puisque l'essentiel de son travail consiste à produire de l'analyse spatiale pour les *communities* et à participer à l'organisation des projets. Un nouveau système d'évaluation du travail d'enseignant-chercheur serait alors élaboré, basé environ à 70 % sur des critères de service aux *communities*. Il s'agit certes d'un cas particulier mais cette innovation reflète bien l'évolution actuelle du statut et du rôle de l'enseignant-chercheur selon une approche critique : la construction d'une interface d'action avec la société civile devient l'un des critères de définition du métier d'enseignant-chercheur.

Empowerment par des chercheurs facilitateurs au sein d'un groupe communautaire

Le deuxième exemple d'approche critique du rôle de l'enseignant-chercheur tel que je l'ai construit jusqu'ici ne concerne pas des géographes mais deux enseignants-chercheurs, l'un en anthropologie et l'autre en sciences du langage, et le groupe communautaire qu'ils ont créé. L'université de Syracuse a lancé, suite à des incitations financières de l'Etat de New York, une vaste opération de revitalisation urbaine (plus de 20 millions de dollars d'investissement) focalisée sur un quartier proche du campus, en collaboration avec d'autres structures universitaires et fondations. L'organisation créée par l'université afin d'organiser la collaboration avec les habitants du quartier (les membres de la *community* du secteur) n'a pas été jugée suffisamment participative par l'une des fondations impliquées dans le projet. Les deux professeurs ont donc été chargés par cette fondation d'améliorer la justice procédurale du projet de revitalisation urbaine mené dans le quartier. Est né un groupe communautaire concurrent, ou jugé comme tel, de l'organisation créée par l'université.

Cette étude de cas est très intéressante en termes de confrontation des relations de pouvoir, entre l'université et son organisation à but participatif d'une part et le nouveau groupe communautaire d'autre part. Celui-ci revendiquant une participation

plus importante et plus stratégique des habitants du quartier dans les projets les concernant était perçu comme une menace par l'université et son organisation. A ces divergences concernant les processus de participation (justice procédurale) se sont ajoutés des différends à propos du but de l'opération de revitalisation du quartier (le risque de gentrification étant par exemple décrié par le nouveau groupe communautaire). Enfin, les deux créateurs du groupe communautaire, activistes dans ce groupe, ont continué à être enseignants-chercheurs à l'université de Syracuse, et ont même intégré des étudiants de l'université dans les projets relatifs à ce groupe communautaire. Il s'agit donc bien ici de la construction d'un espace d'*academivism* : c'est dans le cadre de leur travail d'enseignant-chercheur, et dans le cadre de leurs cours ou stages à l'université que les professeurs et les élèves ont créé et organisé un groupe communautaire visant à améliorer la participation des habitants au projet de revitalisation urbaine de leur quartier. De plus, cette action activiste en faveur de l'amélioration de la justice procédurale de la collaboration université/*communities* était basée sur une remise en cause du rôle de l'université dans ce projet et une volonté de partage plus poussé de son pouvoir. Les relations entre tous les acteurs impliqués ont donc été très tendues et montrent les difficultés pour concilier les différents rôles d'enseignant-chercheur-activiste.

Cette étude de cas m'a également permis de donner chair au concept d'*empowerment* et de chercheur-facilitateur. Les deux chercheurs créateurs du nouveau groupe communautaire avaient en effet comme objectif affiché de construire une organisation autonome grâce à l'*empowerment* des participants. L'organisation des séances de travail hebdomadaires de ce groupe était assumée à tour de rôle par chaque participant, et les tâches d'élaboration de projets précis (repas, ateliers, réunions publiques) ont été progressivement déléguées aux membres du groupe. Le chercheur présent aux réunions tenait le rôle de chercheur-facilitateur défini par McClintock, Ison et Armson (2003) : organisation d'un espace dans lequel les participants apprennent à construire une action collective et à perpétuer cet espace même (le groupe) de manière indépendante.

Don Mitchell ou la géographie radicale de bibliothèque

La troisième et dernière figure complexifie et interroge le raisonnement que j'ai tenu jusqu'ici. Il s'agit de celle incarnée et présentée par Don Mitchell, notamment dans des articles tels que « Confessions of a Desk-Bound Radical (2008) » ou « Radical Scholarship: A Polemic on Making a Difference Outside the Academy (2004) ». Tout en maintenant l'idée que les objectifs principaux d'un chercheur radical ou critique sont la remise en cause des relations de pouvoir et la volonté d'avoir un impact en dehors de l'université, Don Mitchell affirme que le meilleur moyen d'atteindre ces buts ne serait pas l'engagement activiste mais la poursuite de recherches approfondies, en tant que chercheur au sein de l'université :

« sometimes the best way a radical scholar can 'make a difference beyond the academy', is precisely by making a commitment to doing good, radical, progressive, research in the academy » (Mitchell, 2004, p. 30).

Cette approche se fonde sur trois principaux arguments reliés en partie au contexte américain. Le premier est le fait qu'il n'a jamais été aussi facile de mener des recherches radicales ou critiques au sein des universités états-uniennes, et ce grâce

aux luttes de chercheurs et de mouvements radicaux depuis les années 1960 (Don Mitchell cite par exemple Bill Bunge, Clark Akatiff, or Jim Blaut). Les chercheurs bénéficient d'une position de sécurité, de liberté (notamment de temps) et de possibilités d'apprentissage qui fondent la nécessité et la responsabilité d'agir au sein de la société :

« Of course we should speak both to and for others. That is what our learning, our time available for research, our teaching require us to do. To shirk that responsibility is the height of irresponsibility, especially for radical, progressive, and critical scholars. The only real question is how best to do it » (Mitchell, 2004, p. 25 ; je souligne).

Cette citation pose la question des méthodes et pratiques que le chercheur radical pourrait déployer dans le but de peser sur les évolutions politiques et sociales en dehors de l'université. Le raisonnement que j'ai suivi s'inscrit dans le cadre d'une remise en cause du statut du chercheur par les approches radicales et par le tournant postmoderniste. L'évolution de ce statut amène à construire la figure d'un chercheur-facilitateur dont le rôle serait l'organisation d'une juste confrontation des acteurs en jeu par l'*empowerment* des participants les moins puissants et la création d'un espace de collaboration. Mais le second argument donné par Don Mitchell nuance cette idée et refuse de restreindre le rôle du chercheur à faire entendre les revendications des moins puissants (« *'give voice' to the oppressed people of the world* ») et à organiser la rencontre des intérêts. Le rôle du chercheur radical, ce en quoi il est le plus utile, réside dans sa force de raisonnement et d'abstraction, dans la construction d'un argumentaire remettant en cause des relations de pouvoir :

« Part of what I do best is to sit in the library or my study and think, read, and uncover or develop evidence to put together arguments, to make what I hope will be convincing arguments about how (some part of) the world is, and therefore why it must be changed. My power resides precisely in the time that I have to think and to read and to write – to engage in the 'force of abstraction' – and then to use all that to teach, both in the classroom and through writing and lecturing » (Mitchell, 2004, p. 26).

Mais cette redéfinition du rôle de l'enseignant-chercheur repose sur ce que je considère comme le troisième argument de la démonstration : la limite posée à la déconstruction opérée par le postmodernisme. Face à la déconstruction du statut de chercheur-expert et face à la subjectivité des affirmations que chacun défend comme sa vérité, une posture consiste à focaliser l'action du chercheur-facilitateur sur le processus de décision et de confrontation entre ces intérêts divergents (justice procédurale). Une autre position consiste à affirmer la réalité d'une vérité au nom de laquelle lutter et s'engager : « *Commitment to radical scholarship requires making a commitment to something postmodernism simply cannot make a commitment to: truth* » (Mitchell, 2004, p. 28). Certes, chaque discours ou affirmation de savoir est partial et subjectif, mais s'engager en tant que chercheur radical ou critique activiste signifie développer un argumentaire pour rendre ses affirmations les plus complètes et proches de la vérité possibles afin d'engager une action, une lutte contre des pouvoirs établis.

La figure élaborée par Don Mitchell est donc celle d'un chercheur radical dont la principale force est la construction d'un argumentaire dénonçant une situation et capable de faire changer les auditeurs ou lecteurs d'avis. Cette construction, ces recherches universitaires nécessitent énormément de temps et aboutissent, pour un moment du moins, à la diminution des relations entre le chercheur et les activistes, comme le reconnaît et l'assume l'auteur. Les travaux de l'enseignant-chercheur ne

sont pas totalement coupés des revendications des activistes puisqu'ils les servent, mais ils s'effectuent de manière indépendante et solitaire (Mitchell, 2004, p. 30).

Les trois exemples développés illustrent la possible concrétisation d'un espace d'*academivism*, selon des modalités très diverses cependant. L'espace d'interface entre université et société civile est plus ou moins matérialisé par une structure (infrastructures, réunions régulières) et réside en premier lieu dans les réseaux de connaissance, de confiance, d'échanges, de collaborations tissés entre les acteurs situés dans les différentes sphères (université, société civile, secteurs privé, public, associatif...)

Conclusion

Ma question première, « qu'est-ce que cela signifie être enseignant-chercheur en géographie ? », s'est en fait rapidement transformée. Ma conviction que le chercheur doit avoir un impact sur la société hors de l'université m'a amenée à me demander : « qu'est-ce que cela signifie être un enseignant-chercheur radical ou critique ? ». Au terme de cette réflexion menée par le prisme de la géographie critique anglo-saxonne, il s'avère que trois composantes doivent être examinées relativement à l'enseignant-chercheur : son statut face aux déconstructions critiques et postmodernes, son rôle envers la société civile, et les pratiques (enseignement, publication, actions hors de l'université) qui en découlent. Afin de remettre en cause les relations de pouvoir existantes et avoir un impact sur les processus sociaux et politiques de la société, quels sont les vecteurs que peut et devrait utiliser l'enseignant-chercheur ? Doit-il focaliser son action sur la construction d'une collaboration ou d'une confrontation juste entre société civile, universités et secteurs privé/public par l'*empowerment* des participants les moins puissants ; ou bien doit-il consacrer son temps à l'élaboration de recherches et d'argumentaires à transférer aux activistes pour lutter contre une situation jugée inique ? Evidemment les deux postures se combinent et c'est à l'enseignant-chercheur de choisir où investir son temps :

« None of this should be taken to imply that direct activist engagement by geographers or other radical scholars is unimportant. It is vitally important: but it is only one front upon which we can have an impact » (Mitchell, 2004, p. 26).

L'intérêt de futures recherches résiderait plutôt dans l'étude des structures d'interface entre l'université et la société civile. Certains espaces et certains métiers existant déjà aux Etats-Unis permettent la construction de relations : le secteur communautaire, les projets menés par les universités en partenariat avec les milieux associatifs et privés. Lorsque Don Mitchell affirme vouloir transmettre ses recherches dans une perspective de géographie radicale, il évoque l'enseignement, la publication mais aussi des conférences, des colloques, des instituts dans lesquels il a l'occasion de rencontrer des acteurs de la société civile. Les deux exemples développés plus haut illustrent également les possibilités de construction de telles interfaces.

Mais de nombreuses interrogations subsistent : comment structurer de tels espaces d'*academivism*, comment éviter leur accaparement au service du participant le plus puissant, comment les rendre les plus efficaces possibles ? Enfin une part importante de ces interrogations concerne la France : qui sont les enseignants-chercheurs radicaux ou critiques en France, ou qui sont ceux qui se revendiquent comme tels, quels sont leurs sujets, leurs pratiques, leurs réseaux, quelles interfaces utilisent-ils afin de mener

des actions hors de l'université ? Ces types de questions acquièrent une pertinence et une visibilité croissante en France, comme le montre le thème de ce quatrième numéro des *Carnets de Géographes*.

Remerciements

Je remercie chaleureusement Sonia Lehman-Frisch, Marianne Morange et Yann Calbérac pour leur compréhension et leurs encouragements au cours de l'écriture de cet article ainsi que les évaluateurs anonymes pour leurs remarques constructives. Je tiens également à préciser que mes réflexions ont pu se construire grâce aux personnes qui accepté d'échanger avec moi à ce propos, et que je remercie, en particulier Jonnell Allen Robinson (*Community Geographer* à Syracuse University), Don Mitchell ainsi que les étudiants et professeurs de Syracuse University

Bibliographie

- Bacqué M.-H. (2000) « De la réforme urbaine au management social : le développement communautaire aux Etats Unis », *Annales de la recherche urbaine*, 86, pp. 67-76.
- Bacqué M.-H. (2005) « Associations « communautaires » et gestion de la pauvreté. Les Community Development Corporations à Boston », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 160, pp. 46-65
- Bacqué M.-H. (2006) « *Empowerment* et politiques urbaines aux Etats-Unis », *Géographie, économie, Société*, 8, pp. 107-124.
- Brennetot A. (2010) « Pour une géoéthique. Éléments d'analyse des conceptions de la justice spatiale », *Espace Géographique*, pp. 75-88.
- Cornwall A., Jewkes R. (1995) "What is Participatory Research?", *Social Science and Medicine*, 41, 12, pp.1667-1676.
- Dufaux F., Lehman Frisch S., Moreau S., Gervais-Lambony P., « Avis de naissance », in *Spatial justice/Justice spatiale*, www.jssj.org.
- Fainstein S. S. (2010) *The Just City*, Cornell University Press, Ithaca and London, 232 p.
- Fuller D., Kitchin R. (2004) "Radical theory/ critical praxis: academic geography beyond the academy?", in Fuller and Kitchen, eds, *Critical theory/radical praxis: making a difference beyond the academy?*, Vernon and Victoria, BC, Canada: Praxis (e)Press, disponible sur: <http://www.praxis-eypress.org/rtcp/contents.html>
- Fuster Morell M. (2009) "Action research: mapping the nexus of research and political action", *Interface: a journal for and about social movements*, 1, 1, pp. 21-45.
- Gervais-Lambony P., Dufaux F. (2009) « Justice... spatiale ! », *Annales de géographie*, 665-666, pp. 3-15.
- Jouve B., (2006a), « L'empowerment : entre mythe et réalités, entre espoir et désenchantement », *Géographie, Economie, Société*, 8, 1, p. 5-15.
- Jouve B., (2006b), "L'empowerment : Utopie conceptuelle, machine de guerre néolibérale ou voie de recomposition politique ?", *Pouvoirs locaux*, 71.
- Kitchin R.M., Hubbard P. J. (1999) "Research, action and 'critical' geographies", *Area*, 31, 3, pp. 195-198.
- Kindon S., Pain R., Kesby M. (2007) "Participatory Action Research: Origins, Approaches and Methods", in *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting*

People, Participation and Place, edited by Sara Kindon, Rachel Pain and Mike Kesby, New York: Routledge, pp. 9-18.

Maxey, I. (1999) "Beyond boundaries? Activism, academia, reflexivity and research", *Area*, 31, 3, pp. 199-208.

McClintock D., Ison R., Armson R. (2003) "Metaphors for reflecting on research practice: researching with people", *Journal of Environmental Planning and Management*, 46, 5, pp. 715-731.

Mitchell D. (2004) "Radical Scholarship: A Polemic on Making a Difference Outside the Academy", in Fuller and Kitchen, eds, *Critical theory/radical praxis: making a difference beyond the academy?*, Vernon and Victoria, BC, Canada: Praxis (e)Press, disponible sur: <http://www.praxis-eypress.org/rtcp/contents.html>, pp. 21-31.

Mitchell D. (2008) « Confessions of a Desk-Bound Radical », *Antipode*, 40, 3, pp. 448-454.

Mitchell D. (2009) entretien réalisé par Tonnelat S., traduit par Dufaux S., Congrès annuel de l'association américaine d'anthropologie, Philadelphie, 2 décembre, *Justice spatiale /spatial justice* < <http://www.jssj.org/06.php#a>>.

Pain R. (2003) « Social geography: on actionorientated research », *Progress in Human Geography*, 27, 5, pp. 649-657.

Pain R. (2004) "Social geography: participatory research", *Progress in Human Geography*, 28, 5, pp. 652-663.

Pain R., Francis P. (2003) "Reflections on participatory research", *Area*, 35, 1, pp. 46-54.

Pinder D. (2009) « Radical Geography », in the *Dictionary of Human Geography*, 5^{ème} édition, Wiley-Blackwell.

Robinson A. J. (2010) *Syracuse Community Geography: Evaluating a New Approach to Public Participation Geographic Information Systems*, a dissertation submitted to the faculty of the University of North Carolina at Chapel Hill in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of Geography, 326 p.

Routledge P. (2009) "Activism", in the *Dictionary of Human Geography*, 5^{ème} édition, Wiley-Blackwell.

Smith D. (1997) "Geography and ethics: a moral turn?", *Progress in Human Geography*, 21, 4, pp. 583-590.

Smith D. (1998) « Geography and moral philosophy: some common grounds », *Ethics, Place and Environment*, 1, pp. 15-38.

Smith D. (2001) « Geography and ethics: progress, or more of the same? », *Progress in Human Geography*, 25, 2, pp. 261-268.

Staszak J.-F., et al. (2001) *Géographies anglo-saxonnes. Tendances contemporaines*, Paris, Belin, 313 p.

Vergnaud C. (2011) *Syracuse University face aux communities : l'intervention, l'engagement, l'activisme?*, Mémoire de Master 2 de Géographie, 193 p. ENS de Lyon