

DICTIONNAIRE DES PÉDAGOGIES CRITIQUES

éduquer
conscientiser
transformer

collectif Questions de classe(s)

DOSSIER DE PRESSE

Le **Dictionnaire de pédagogies critiques** cherche à faire un état des lieux des pratiques et des réflexions actuelles sur les pédagogies critiques, définies comme des pédagogies qui visent **la conscientisation des rapports sociaux (ici en particulier dans le champ éducatif), la remise en cause des dominations, dans une perspective de transformation sociale.**

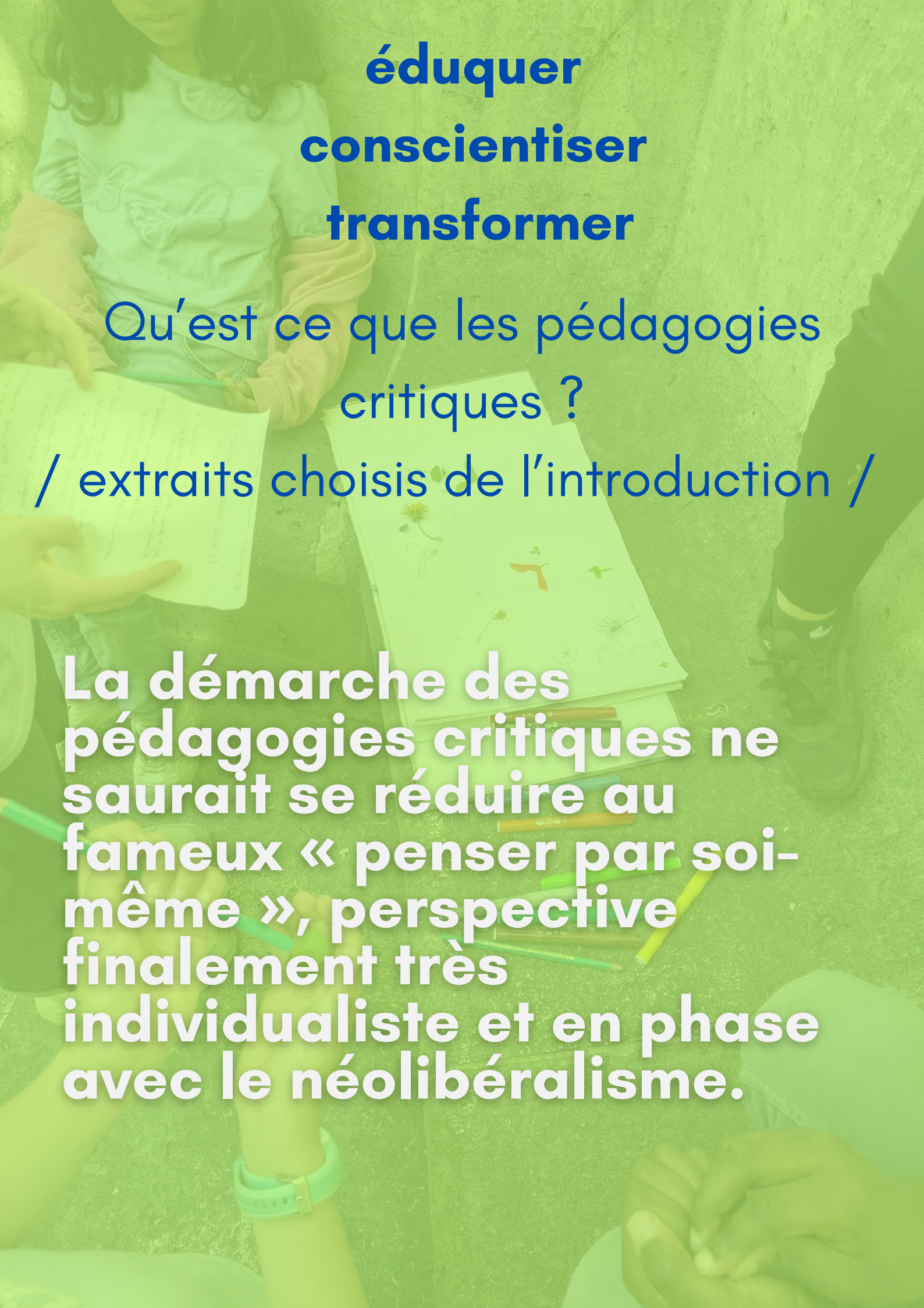


édité par le collectif
QUestions de classe(s),
diffusé par Hobo Diffusion,
20€
sortie le 3 avril 2026

Il est édité et coordonné par le **collectif Questions de classe(s)**, un collectif regroupant différentes personnes impliquées dans le champ de l'éducation travaillant à l'**intersection des questions pédagogiques et des luttes sociales**. Il anime un site internet du même nom et édite la revue N'Autre école. Le collectif publie des livres, soit en collaboration avec les éditions Libertalia, soit dans sa propre collection.

Pour le dictionnaire, le collectif a sollicité plus d'une trentaines d'auteurs·rices appartenant souvent à divers collectifs amis : Queer éducation, Sud Éducation, Enseignant·es pour la planète, le Collectif Une Seule école, les auteurs·rices de *Entrer en pédagogie antiraciste...* L'ouvrage est aussi une manière de rassembler cette **galaxie** éclectique au-delà des frontières socio-professionnelles et des sujets de spécialisation.

Avec Gregory Chambat, Pierre Manon, Celine Cael, Jean-Michel Bocquet, Mathieu Billière, Jacqueline Triguel-Nguyen, Leïa Duval-Valachs, Margaux Leconte, Jerome Debrune, Manel Ben Boubaker, Irene Pereira, Enseignant.es pour planète, Arthur Serret, Mathieu Depoil, Mélanie Fabre, Louise Boisdron, Mariane Schouler, Léo Fuentes, Audrey Haensler, Marin, Léonie-Cléia, CUSE, Maliga Tony-Nyemb, Solene Lalfert, Fatna Seghrouchni, Cécile Morzadec, Jérôme Martin, Houyem Rebai, Sarah Ghelam, Mélanie Raveleau, Thibaut Wotjkowski, Françoise Vergès, Jeanne Ploquin, Sonia Barnat, Younes Lakehal, Romain Sarfati, Queer éducation, Magali Jacquemin, Adélie Chattelard, Charly Zumelzu, Martin Belaud, François Spinner, Eric Zafon, Lila Marchand

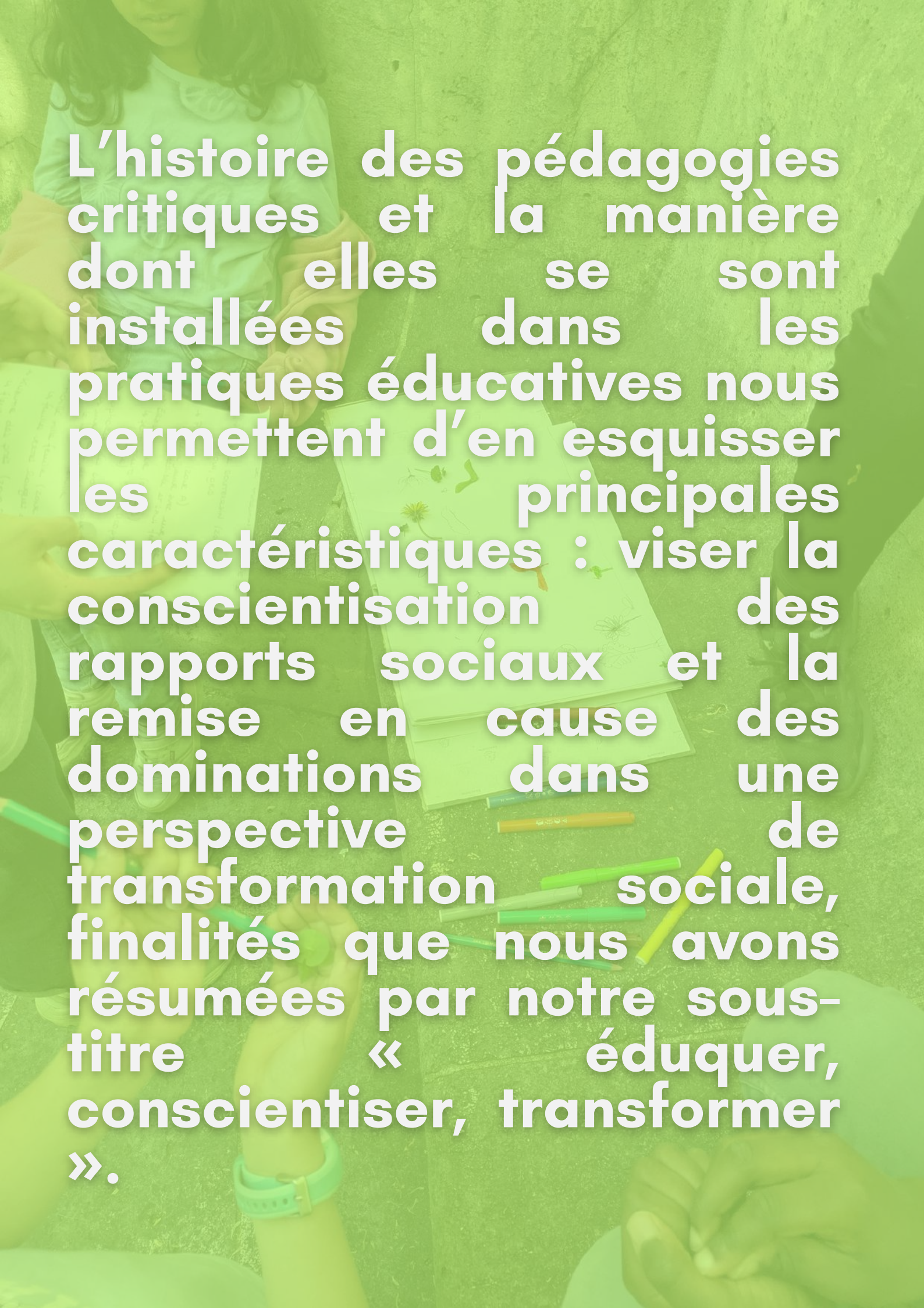
The background image shows a group of children sitting on a light-colored, textured ground. They are holding papers and markers, suggesting a collaborative activity or a lesson. One child in the foreground is holding a paper with some writing on it. Another child is holding a paper with a drawing of a flower. There are several markers scattered on the ground. The overall scene is bright and colorful, with a green tint overlaying the entire image.

éduquer
conscientiser
transformer

Qu'est ce que les pédagogies critiques ?

/ extraits choisis de l'introduction /

La démarche des pédagogies critiques ne saurait se réduire au fameux « penser par soi-même », perspective finalement très individualiste et en phase avec le néolibéralisme.

The background of the image shows a close-up of children's hands and arms. One child is holding a piece of paper with some drawings. Another child's hand is visible holding a green marker. There are several other papers and markers scattered around. The entire image is covered with a semi-transparent green filter.

L'histoire des pédagogies critiques et la manière dont elles se sont installées dans les pratiques éducatives nous permettent d'en esquisser les principales caractéristiques : viser la conscientisation des rapports sociaux et la remise en cause des dominations dans une perspective de transformation sociale, finalités que nous avons résumées par notre sous-titre « éduquer, conscientiser, transformer ».

ÉDUIQUER...

"De fait, outre les pratiques d'organisation de la classe, le/la pédagogue critique aura à cœur de rappeler, chaque fois que possible, ce constat simple et de revendiquer, puisqu'il est question dans la loi de former des citoyen·nes et non des agent·es économiques, la nécessité d'explicitier et de prendre en compte les collectifs d'élèves comme expérience de socialisation dans la durée."

CONSCIENTISER

"Nous cherchons à savoir quelles pratiques sont à même de mettre en lumière et de construire une compréhension des inégalités et des discriminations tout en faisant émerger leur caractère systémique."

TRANSFORMER

"À travers les articles de ce dictionnaire, nous avons voulu présenter les interstices dans lesquels les pédagogues critiques et les jeunes s'immiscent pour tenter de transformer les institutions de l'intérieur, les subvertir pour en faire le terreau d'une transformation radicale nécessaire pour plus de justice sociale."

Les pédagogies critiques ont fait l'objet de plusieurs ouvrages depuis 2018 en France. *Paulo Freire, pédagogues des opprimé·es*, d'Irène Pereira ; *Les pédagogies critiques* dirigé par Irène Pereira et Laurence De Cock en 2019, différentes rééditions de Paulo Freire ou de bell hooks...

Toutefois, **le Dictionnaire des pédagogies critiques est le premier ouvrage qui fait état du caractère vivant de ces pédagogies dans les espaces éducatifs de la France contemporaine.**

Le livre montre comment ces pédagogies ne sont pas réservées aux espaces militants, universitaires ou artistiques auxquels on voudrait les cantonner, mais infusent au quotidien dans les pratiques pédagogiques quotidiennes.

Dans un refus d'une coupure entre théoricien·nes et praticien·nes, **chaque entrée du dictionnaire se veut à la fois théorique et pratique.**



Allophonie, classe sociale,
colonie de vacances,
compétence, conscientisation,
conseil, cour de récréation et
toilettes, culture, dialogue,
domination, décolonial, écriture
inclusive, écologie,
empowerment, enfant, espace
public, évaluation, formation,
genre, inclusion,
intersectionnalité, introjection,
inégalité, islamophobie, justice,
langue, laïcité, lire, littérature
jeunesse, mixité, mouvement
social, musée, neutralité,
orientation, parents, pédagogie
antifasciste, programme scolaire,
punitions, queer, quoi de neuf,
race, rencontre, ruralité, santé,
savoirs-sagesse, sexualité,
syndicalisme, texte libre, vivant

EXTRAITS

“Lorsque nous enseignons le concept de classes sociales en cours de SES, nous nous inscrivons dans une démarche proche de la pédagogie critique de Paulo Freire parce que nous considérons que cet enseignement peut contribuer à une prise de conscience des rapports de pouvoir qui structurent la société. Cependant, une scène revient régulièrement en classe : à la lecture de données statistiques montrant des inégalités entre milieux sociaux – comme l’inégal accès aux secondes générales à résultats scolaires égaux – des élèves s’interrogent : « Mais ce sont de vrais chiffres, ça, Madame ? ». Cette question, apparemment naïve, révèle deux enjeux pédagogiques majeurs. D’une part, l’enseignement des SES est un des premiers à confronter les élèves à une lecture empirique ou réelle du monde social, ce qui peut les déstabiliser. D’autre part, alors même que notre intention est de **favoriser la conscientisation des mécanismes de domination**, nous mobilisons des outils (données, théories) qui requièrent des compétences spécifiques, parfois hors de portée immédiate des élèves. Paradoxalement, ces outils peuvent donc devenir des obstacles à la conscientisation souhaitée ou créer un sentiment de fatalisme, provoquant des réactions déconcertantes chez les élèves. Nous faisons l’hypothèse qu’emmener les élèves en promenade sociologique peut permettre de surmonter cet obstacle.”

Céline Cael et Marion Pierre, “Classe sociale”

À partir de l’après-guerre, les colonies de vacances vont se construire sur un concept fort : **le besoin**. La colo cherche à répondre aux besoins des enfants, les besoins primaires (respirer boire manger dormir) mais aussi les besoins d’activités physiques (bouger), les besoins de relations (sociales), les besoins de vacances, les besoins de communication, les besoins... Dans une colo tout est besoin, et comme l’adulte connaît les besoins des enfants, celui-ci peut décider de tout. Le besoin permet aussi d’exclure les enfants dits « à besoins spécifiques » pour les accueillir dans des structures séparées, les séjours adaptés, gérés aussi par les organisateur·ices de colonie de vacances. La colonie de vacances ainsi organisée et justifiée permet aux adultes de tout maîtriser, de la création à la commercialisation, du déroulement aux choix des enfants. À dessein, Jean Houssaye appelle ce modèle pédagogique, le modèle colonial.

Jean-Michel Bocquet, “Colonie de vacances”

« J'avais pour ma part menée une enquête genrée avec ma classe de CE2 au sein de l'école où j'enseigne (environ 250 élèves) sur la cour de récréation. Les grandes lignes qui en ressortaient étaient les suivantes : deux garçons sur trois se sentaient bien dans cette cour de récréation pour seulement un peu plus d'une fille sur deux. Les problèmes de violence ressortaient chez les filles comme chez les garçons mais étaient bien plus dominants chez les filles qui se plaignaient d'être constamment bousculées. L'ennui revenait également chez elles ainsi que le manque d'espace et le manque de jeux. Pour les garçons la pluie était couramment citée car elle empêchait de jouer au foot. Nous avons également pris des photos de la cour de notre classe du troisième étage pendant les récrés afin de les analyser ensuite. Mes élèves avaient immédiatement noté que les filles, contrairement aux garçons, ne se déplaçaient pas seules dans la cour, elles étaient groupées et se tenaient même par les bras pour la plupart. Elles faisaient corps, ensemble. »

Margaux Leconte, « Cour de récréation et toilettes »

« La voie est parfois étroite entre la nécessité de s'approprier les outils intellectuels de la culture légitime en vue de son émancipation personnelle et le refus de parvenir. Il s'agit là d'une tension qui ne disparaît jamais complètement. Pourtant, **la ruse ultime de la culture dominante** est peut-être de faire manquer aux groupes dominés les instruments libérateurs qu'elle contient. »

Jérôme Debrune, « Culture »

Pour aller au-delà de cette conscience fataliste, qui nous enferme dans un présent d'inégalités et d'empêchements à agir, il est possible de nous tourner vers le passé ou vers le futur.

- Nous tourner vers le passé, avec la transmission des luttes passées, victorieuses et/ou enthousiasmantes. Il ne s'agit toutefois pas d'idéaliser ces époques historiques, de rêver à leur reproduction ou de s'y référer comme à un âge d'or de la lutte. Il s'agirait plutôt de se rappeler la possibilité et la joie de lutter, et de rechercher et d'analyser ce qui a créé le collectif, la solidarité et ce qui a permis de nourrir l'espoir, afin de nourrir nos luttes présentes et à venir.

- Nous tourner **vers le futur en imaginant d'autres possibles**, d'autres rapports sociaux et la manière dont nous pourrions contribuer à leur avènement. L'association Attac propose par exemple une adaptation de l'atelier d'éducation populaire « Petite histoire / Grande histoire » : « Rêver sa petite histoire et la grande histoire du futur », qui consiste à imaginer la société telle que nous la voudrions dans 5, 10, 15, 30 ans, puis comment, à notre échelle, nous pourrions participer à ces changements.

C'est un outil puissant pour penser les oppressions et les stratégies pour les neutraliser.

Jacqueline Triguel Nguyen, «
Conscientisation »

« Enseignante en histoire-géographie en lycée, je privilégie une approche critique pour aborder les questions de racisme et de colonialité. L'objectif est de permettre aux élèves de prendre conscience des mécanismes systémiques et de leur offrir des outils pour analyser et agir sur ces phénomènes. En classe, j'organise des projets de recherche libre qui permettent aux élèves de choisir des sujets avec des résistances coloniales. [...]

Enfin, je mets en lumière les savoirs non occidentaux en montrant les contributions des peuples autochtones ou (anciennement) colonisés à l'histoire de l'humanité, trop souvent négligées, comme dans le champ de l'égyptologie ou dans les pratiques démocratiques dans le monde. Cette démarche vise à transformer l'enseignement en un **outil de libération et de réparation**, en offrant une vision plus juste de l'histoire. »

Manel Ben Boubaker, « Décolonial »

« La majorité des collègues pensent devoir s'en tenir à une stricte « neutralité » en la matière, comme si toutes les opinions pouvaient se valoir sur le plan éthique. Portant sur des enjeux aussi forts que celui de l'habitabilité de la planète et la survie de l'espèce humaine, cette « neutralité » pose question.

L'impartialité engagée, qui consiste à indiquer clairement son avis tout en présentant la palette des opinions qui existent, est une posture qui permet de déconstruire le mythe d'une possible neutralité tout en réaffirmant l'impasse du relativisme et d'un discours qui mettrait toutes les opinions à égalité. »

Enseignant·es pour la planète, « Écologie »

« Au sein du Collectif une seule école, nous utilisons le terme d'école pour toutes pour évoquer l'objectif à atteindre en lieu et place de cette logique floue où l'inclusion consisterait à **scolariser les quelques élèves handicapés qui supportent le fonctionnement d'un système scolaire par ailleurs toxique pour la plupart des enfants** (rythmes, rapport à l'erreur, tri et compétition, violences éducatives ordinaires, orientations subies, etc.).

L'inclusion est aujourd'hui réduite aux seulEs élèves handicapéEs capables de supporter une école traditionnelle qui transforme les inégalités sociales en mérite. Ce que le terme pouvait contenir de perspectives désirables (aménager les espaces ordinaires pour mieux accueillir chacunE dans ses diversités et particularités) est désormais dévoyé pour servir un système scolaire d'exclusion masqué en fausse « école inclusive ». »

Collectif Une Seule École, « Inclusion »

« Une pédagogie guidée par l'intersectionnalité serait soucieuse de mettre la lumière sur les angles morts de nos curriculums et de nos bagages intellectuels, pas uniquement dans le but de combler le vide avec plus de représentation et de « diversité » mais aussi pour produire **une critique du vide et de la silenciation**, ce que les apprenant·es ne manquent jamais de faire. Il s'agit ainsi de prêter une attention particulière aux absences pour mieux interroger les conditions de leur production, transformant ainsi le vide comme un espace de critique et un indicateur des rapports de pouvoir qui traversent la production des savoirs et d'analyses légitimes sur le monde social. »

Maliga Tony-Nyemb, « Intersectionnalité »

Lire est un verbe d'action, la lecture est un geste. Le sens d'un texte se reconfigure à chaque intervention directe qu'est sa lecture. Le portrait du lecteur en réceptacle passif est indéfendable, il revient à oblitérer ce qu'est l'expérience de la lecture. Les lecteur·ices lisent au passé et au futur. Au passé car iels disposent d'une mémoire culturelle, constituée par les innombrables énoncés reçus et digérés, oraux et écrits, y compris non verbaux, constamment depuis la plus petite enfance. [...] Mais l'école traditionnelle ne sait pas apporter cette démarche aux élèves qui en sont le plus éloigné·es. Faire lire dans une perspective de pédagogie critique, c'est **construire la situation qui permettra à l'élève de prendre conscience qu'il est un personnage de sa lecture** et que dès lors, une relation saine au texte est à l'exact opposé de l'espèce de garde à vous qu'est l'exercice d'admiration du génie de l'auteur·ice. »

Mathieu Billière, « Lire »

« Les institutions affichent l'inclusion, mais tolèrent la différence tant qu'elle reste discrète. Non travaillée, la mixité devient une politesse de surface alors qu'elle pourrait être une pédagogie du désaccord, du dialogue et du soin partagé : une **éducation de la friction** plutôt qu'une éducation de la conformité. »

Mélina Raveleau

et Thibaut Wojtkowski, « Mixité »

« Aujourd'hui, les pratiques mises en avant dans ce dictionnaire, dans leur diversité, pourraient servir de boussole à un mouvement social qui n'oublierait pas cet avertissement de Célestin Freinet : « **Sans la révolution de l'école, la révolution politique et économique ne sera qu'éphémère.** »

Grégory Chambat,

« Mouvement social »

« Dans ce contexte, quelles pratiques pédagogiques émancipatrices sont-elles possibles [dans les musées] ?

Faire connaître l'histoire des musées et de leurs collections.

Faire comprendre sa fonction qui est de donner une image de la Nation, sa collection reflétant sa richesse et son degré de « civilisation ». [...]

Faire connaître le mouvement qui exige le retour, la restitution, des œuvres d'art et des restes humains, des archives et des documents, et qui est désormais planétaire.

Interroger la notion d'universel.

Faire comprendre que le musée, ce ne sont **pas simplement des œuvres sur les murs, mais des femmes qui nettoient**, des hommes qui gardent, des employé.es qui servent, dont le travail n'est ni reconnu, ni apprécié à sa juste valeur. »

Françoise Vergès, « Musée »

« Tenter de **porter la voix et les besoins des parents les plus stigmatisé·es**, oser visibiliser les insuffisances du système à faire place à toutes et tous et à chacun·e, c'est inmanquablement s'exposer à la conflictualité, voire à la répression du côté institutionnel et/ou le désengagement du côté des parents lorsque l'ordre établi est trop questionné, les vagues produites estimées trop hautes.

Penser de manière critique la place de tous les parents, c'est visibiliser ces biais de traitement, les parler, les mettre au travail réflexif.

Tel un bout de miroir tendu, la place de parent d'élève délégué peut être l'opportunité de provoquer des changements permettant de réduire l'écart entre le formel et le réel des missions de l'école. »

Sonia Barnat, « Parents »

« Punir puis sanctionner un garçon non-blanc ou de classe populaire car il transgresse à répétition l'ordre scolaire en adoptant des comportements hyperboliquement masculins (violence verbale ou physique, interruption de la parole, etc.) n'a pas le même effet que punir occasionnellement un garçon blanc et bourgeois pour des écarts souvent mesurés à la norme scolaire. »

Socialiser et façonner les garçons par la punition et la sanction, selon la capacité de leur entourage à transmettre une maîtrise des codes de l'ordre social, peut produire des masculinités dont l'expression paraît certes plus marquée dans ses manifestations, mais en réalité **marginalisée car éloignée de l'accès au pouvoir par une déscolarisation plus précoce ou une orientation forcée.** »

Younès Lakehal et Romain Sarfati,
« **Punitions / Sanctions** »

« En abordant les sujets queer, les pédagogies queer nous invitent à considérer autrement la production du savoir au sein de l'espace social. Le fait même que certaines pratiques pédagogiques soient portées par des personnes queer influence le rapport aux connaissances, réfutant notamment qu'un savoir scientifique serait naturellement objectif, et qu'au contraire celui-ci est toujours situé (Donna Haraway/ Harding).

Par l'entreprise de visibilité de savoirs, de notions, de concepts jusque-là invisibilisés (curriculum caché), dissimulés, les pédagogies queer révèlent le **système normatif qui fonde le système éducatif et qui exige par exemple des élèves cette intériorisation normative.** Elles révèlent donc l'invisible, l'impensé, le caché. Les savoirs hégémoniques sont comme remis en jeu et les normes revivifiées. Les pédagogies queer conçoivent les normes comme en train d'évoluer, de se faire et de se défaire en permanence, la normativité comme un processus vital et productif. »

Queer éducation, « Queer »

« Ainsi, dans la classe, une fois par mois, on fait le Point actu. Chacun·e énonce les sujets d'actualité qui les questionnent, intéressent, intriguent, inquiètent. On en parle, on en choisit un on le traite, sérieusement, comme n'importe quel autre domaine de connaissance de la classe. Ensemble, les enfants peuvent **penser le monde**. »

Magali Jacquemin, « Quoi de neuf »

« Déconstruire les assignations rurales, affirmer la légitimité des savoirs situés, relier les biographies territoriales aux luttes collectives » : voilà quelques-unes des pistes d'une pédagogie critique de la ruralité. Elle ne cherche ni à sauver, ni à sublimer les campagnes, mais à les habiter autrement - en les pensant comme terrains de transformation et d'émancipation. En ce sens, la ruralité devient un espace stratégique, non pas parce qu'elle serait pure ou préservée, mais parce qu'elle concentre, dans ses plis, la réalité des traces qu'on y laisse. »

Martin Belaud, « Ruralité »

« Contrairement aux savoirs abstraits et théoriques des institutions académiques, le **savoir-sagesse est expérientiel**. Il se construit à partir des réalités vécues, notamment des oppressions spécifiques aux femmes noires. Par exemple, les femmes noires ne se contentent pas de conceptualiser le racisme et le sexisme : elles les vivent au quotidien et développent des stratégies de résistance à travers leurs interactions et récits.

Ce savoir se transmet dans les cercles familiaux et communautaires, souvent par le biais des récits, anecdotes, proverbes, chansons et dialogues entre générations. C'est un **savoir affectif et intuitif**, qui privilégie la compréhension située et contextuelle plutôt que l'universalisation des concepts. Il remet en question les formes dominantes de production de la connaissance, en insistant sur la légitimité des savoirs populaires face aux savoirs académiques qui ont souvent invisibilisé ou déformé les expériences des femmes noires. »

Manel Ben Boubaker, « Savoir-sagesse »

« S'intéresser au texte libre à l'aune des pédagogies critiques nous oblige à renoncer à un imaginaire qui comprendrait la liberté comme spontanéité ou libre expression d'un soi déjà-là. Penser le travail dans la production libre d'écrit, c'est s'autoriser aussi à penser le travail politique sur les représentations que ce travail induit et le contexte dans lequel il s'organise. On pourrait être tenté·e de viser moins un texte « libre » qu'**un texte qui rend libre**. Le texte serait le lieu d'une dialectique permettant à l'enfant d'affirmer sa subjectivité via la dimension transformatrice de l'écriture. »

Arthur Serret et Magali Jacquemin, « Texte libre »

« Dans les missions de la vie scolaire ainsi définies, la gestion de tous les espaces et des temps hors classe ne sont pas dénués de rapports sociaux. Les couloirs, les files d'attente pour **les sorties et les entrées, la cantine sont des espaces où se jouent des rapports de domination d'âge, de genre, de classe, de race**. Chacun de ces espaces constitue des moments où des hiérarchies entre élèves interviennent. Et ces espaces n'ont pas été pensés pédagogiquement par les actrices. L'établissement et surtout les temps hors classe ne sont pas pensés comme des moments de vie, d'éducation, d'apprentissage, d'interaction et de relation qui nécessitent questionnements et réflexions. Ces espaces ne sont pensés qu'en termes de régulation de flux, avec l'unique volonté d'éviter tout regroupement.

Jeanne Ploquin, « Vie scolaire »



Journalistes, rédacteurs·rices,
producteurs·rices de contenus,
n'hésitez pas à nous solliciter.

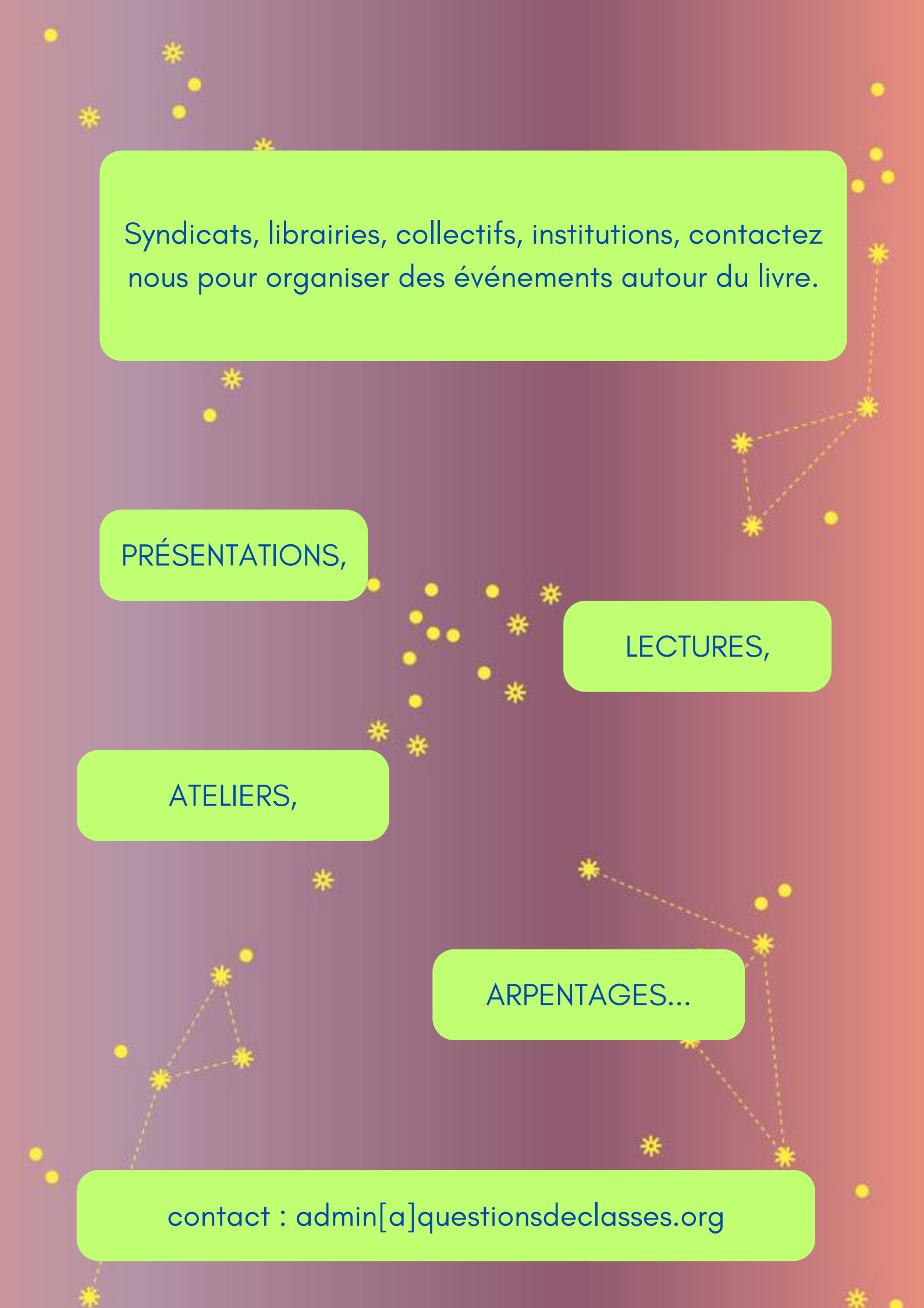
SERVICE PRESSE

ENTRETIENS

MISE EN CONTACT

TABLES RONDES...

contact : [admin\[a\]questionsdeclasses.org](mailto:admin@questionsdeclasses.org)



Syndicats, librairies, collectifs, institutions, contactez nous pour organiser des événements autour du livre.

PRÉSENTATIONS,

LECTURES,

ATELIERS,

ARPENTAGES...

contact : [admin\[a\]questionsdeclasses.org](mailto:admin[a]questionsdeclasses.org)