

Appel à communication pour la Journée d'étude :

« Penser sociologiquement le concept d'émancipation en éducation »

22 janvier 2026, Campus Condorcet, Aubervilliers

Introduction : Un embarras de la sociologie vis-à-vis de la notion d'« émancipation » ?

Si la question de l'émancipation est posée dès l'Antiquité, le concept semble entretenir des liens étroits avec la modernité occidentale. Dès la Renaissance, l'idéal d'une indépendance individuelle est lié à la question de la libération du « sujet » vis-à-vis des jugements collectifs ou des préjugés, indissociable d'un entendement exercé sans influences externes. Alors que certaines perspectives psychologiques et psychanalytiques s'inscrivent dans la continuité tardive de ces valeurs d'émancipation individuelle, au XIXe siècle, l'émancipation se tourne aussi vers des horizons plus collectifs et politiques, que ce soit du côté de la critique du capitalisme, ou celui des luttes des groupes opprimés (femmes, peuples colonisés) (Tarragoni, 2021).

La sociologie, qui reconnaît la scientificité de la notion de « domination », nous paraît souvent entretenir des rapports embarrassés, voire distants avec celle d'« émancipation ». Elle semble dans l'ensemble plus à l'aise pour penser les inégalités de position à l'œuvre, et leur sociogenèse (Lignier, 2023), que pour étudier ce qui pourrait les remettre en cause.

Ces orientations se retrouvent par exemple dans la sociologie de l'éducation des années 1960-70, quand elle examine les pratiques éducatives visant la subjectivation des enfants (développement des pratiques de dessins libres, par exemple : Leroy, 2020). B. Bernstein (1975), J.-C. Chamboredon (1973) et E. Plaisance (1977, 1986) les analysent comme des changements dans les définitions dominantes de l'enfance. Dès lors, ces pratiques ne sont pas pensées comme permettant aux enfants d'être plus « libres » ou « émancipé·es », mais plutôt comme accentuant les inégalités en universalisant le rapport à l'individu des classes supérieures. La quête de subjectivation ne serait-elle qu'une pratique distinctive ? Plus récemment, le courant de la sociologie de la socialisation peut aussi sembler rendre superflue, voire peu pertinente, la notion d'émancipation. Si toutes les conduites sociales, y compris celles qualifiées d'« émancipatrices », sont issues de dispositions transmises et font l'objet de hiérarchisations sociales, que peut encore signifier l'émancipation ? Cela étant, si toute émancipation est illusion, voire reproduction, alors, peut-on espérer lutter contre la domination par l'éducation ? Voilà peut-être pourquoi certains sociologues des enfants préfèrent ne pas se prononcer sur la question de l'émancipation enfantine, davantage prise en charge, par exemple, par les travaux autour de la « domination adulte » (Mozziconacci et al., 2023). Une telle posture peut néanmoins apparaître problématique, en particulier dans le contexte contemporain de montées en puissance des logiques disciplinaires dans l'enfance (Leroy, 2022) voire de logiques fascistes (Palheta, 2025).

Il s'agit donc de se pencher sur le concept d'« émancipation » lui-même, rarement travaillé en tant que tel dans les perspectives ici mobilisées¹, quoique très souvent présent plus ou moins

1 Quelques exceptions dans ce numéro : *Tracés*, n°25/2013, Éducation : émancipation ? Par ailleurs, sur la question des difficultés d'articulations entre émancipation et sociologie des socialisations différenciées, voir

explicitement en SHS, tout comme au sein de nombre de discours pédagogiques (BO — Circulaire du 6-7-2023). D. Kergoat (2009) la définit comme une dynamique de passage de l'individu vers le collectif qui mène à remettre en cause les rapports sociaux par le développement de nouvelles pratiques. Ces rapports sociaux peuvent en particulier être ceux de classe, de genre, de race et d'âge. Peut-on alors, de façon opérationnelle, définir sociologiquement la notion d'émancipation en miroir de celle de domination? **Serait-il possible de qualifier des pratiques sociales d'« émancipatrices », de refuser en somme une sorte de relativisme sociologique mettant toutes les socialisations sur le même plan, tout en faisant toute sa part à la notion de socialisation et à l'ancrage social des faits éducatifs ?** Tel est l'enjeu scientifique, mais aussi politique de cette journée d'étude.

Nous proposons pour cela trois axes de réflexion.

Axe 1 : émancipations, sociologie de l'éducation, pédagogies

Cet axe invite à comprendre comment certaines pratiques pédagogiques cherchent à rendre visibles, interroger ou subvertir les rapports de domination (lesquels ?), mais aussi quels sont les obstacles, récupérations ou résistances auxquels elles se heurtent.

Durant les années 1960-70, nombreux sont les discours et pratiques invitant à relier pratiques éducatives et logiques d'« émancipation ». De foisonnantes expérimentations pédagogiques empruntent alors à des définitions psychanalytiques ou plus politiques de l'émancipation (Dépoil et al., 2022 ; Viaud, 2005 ;), s'inscrivant plus ou moins en continuité avec le courant de l'éducation nouvelle (Ohayon et al., 2004 ; Patry, 2020), cherchant en tout cas à bousculer les rapports adultes/enfants habituels. Toutefois, de manière générale, la sociologie de l'éducation de l'époque tend à reprendre le prisme d'analyse de Bernstein (1975), en reliant les nouvelles normes d'expression de l'enfant à l'évolution des pratiques de classe des milieux moyens et supérieurs de l'époque (Chamboredon et Prévot, 1973), nous l'avons dit. Une inquiétude sur l'intérêt de ces pratiques pour les enfants de milieux populaires se manifeste dans les travaux des années 1970. L'« expression de l'enfant » est alors surtout conçue comme une disposition de classe.

En revanche, depuis les années 1980, des logiques de « reprise en main » des collectifs pédagogiques « subversifs » au sein de l'école publique se sont mises en œuvre, par des changements administratifs et législatifs (Viaud, 2005), non sans lien avec une idéologie de l'« efficacité » issue du domaine de l'entreprise privée (Maroy, 2018). L'époque contemporaine est aussi celle d'un retour des valeurs conservatrices, dont les défenseurs s'opposent très activement à certaines pratiques pédagogiques subversives vis-à-vis de l'ordre social, en particulier sur les questions de genre (Gallot et Pasquier, 2018). Dans un contexte où les inégalités économiques se creusent, on constate aussi un recours croissant à l'école privée, visant à assurer aux enfants une position favorable (Dubet, 2023). Il est clair qu'en raison même de la focalisation de la plupart de ces écoles sur les résultats scolaires et de leurs liens aux milieux dominants, voire à certaines valeurs conservatrices (Grisez, 2023), ces écoles ne sont a priori pas les plus sujettes à reprendre les logiques émancipatrices. Pourtant, paradoxalement, l'éventail des perspectives émancipatrices apparaît de plus en plus large et divers, prenant de nouvelles formes. Les pédagogies critiques (De Cock et Pereira, 2019) ont connu de nouveaux développements, par exemple du côté des pédagogies antiracistes (SUD Éducation 93, 2022), féministes (Chenu & Decker, 2023) et queer

Leroy, G. (2021), « Federico Tarragoni, *Émancipation* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 25 novembre 2021, consulté le 24 juin 2025. URL : <http://journals.openedition.org/lectures/52784> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.52784>

(Trujillo, 2015). Mais se pose la question de l'articulation (ou pas) entre réduction des inégalités socio-scolaires et pratiques de socialisation à l'émancipation, bref entre sociologie de l'éducation et pédagogies critiques (Leroy, 2024).

Plusieurs questionnements empiriques sont proposés, sans prétendre à l'exhaustivité. Qui définit l'émancipation ? Depuis quelles positions sociales ? Dans quels espaces (écoles publiques, privées, éducation populaire, espaces éducatifs informels) ? Dans quelle mesure les dispositifs « émancipateurs » répondent-ils aux besoins et aspirations des personnes visées ? Quels conflits de définition ou d'appropriation du terme peut-on observer ? Quelles formes d'hégémonie pédagogique ou de domination symbolique peuvent s'exercer dans les discours émancipateurs eux-mêmes ?

Axe 2 : Émancipations, sociologie de la socialisation et dispositions

Ce deuxième axe consiste à s'intéresser à la notion d'émancipation sous l'angle des pratiques socialisatrices et en particulier en dialogue avec le champ de la sociologie de la socialisation (Darmon, 2023). Paulo Freire (1974) voit dans la « conscientisation » un processus d'émancipation. En partant de l'expérience de la domination sociale des apprenant·es, celle-ci consiste à « parvenir à une conscience critique s'appuyant sur des connaissances scientifiques de la réalité sociale » (Pereira, 2018, p. 76). La conscientisation pourrait être pensée dans des perspectives dispositionnalistes : on pourrait se demander sur quelles bases socialisatrices antérieures (et quels savoirs) cette émancipation se construit. L'auto-socio-analyse, permettant de saisir comment des dominations collectives (par exemple la domination masculine) se sont inscrites dans les propres histoires individuelles des sujets, pourrait être ici un outil.

On peut ainsi s'intéresser à ce que signifie, d'un point de vue dispositionnel, l'idée de « déconstruire » la domination. Autrement dit, comment des pratiques pédagogiques amènent-elles les apprenant·es à prendre conscience de dispositions qu'ils et elles ont intériorisées et de leur lien avec des rapports sociaux de domination ? On peut ici penser par exemple à la question de l'enseignement de l'égalité de genre à l'école (Espinola et al., 2024). Quelles sont les modalités de réception par les apprenant·es de ces tentatives ? Si l'on sait que les pratiques pédagogiques visant des formes « d'autonomie » ne sont pas reçues à l'identique selon les profils sociaux des élèves (Durler, 2015 ; Gasparini, 2000 ; Legavre, 2022), il serait nécessaire d'approfondir la connaissance sociologique sur la façon dont les tentatives d'émanciper les élèves interagissent avec leurs socialisations précédentes et la manière dont les savoirs situés de la domination des élèves interagissent avec les pédagogies émancipatrices (Doulin-Dimopoulos, 2024). La question des résistances de certains enfants, situés socialement, à des contenus scolaires subversifs, se pose également ici.

Par ailleurs, Paulo Freire liait conscientisation et action, posant dès lors un autre problème, celui de la genèse de pratiques sociales « subversives » et de leurs formes possibles (Pagis, 2014). Il pourrait y avoir ici un dialogue avec la question des trajectoires individuelles, au carrefour de plusieurs influences socialisatrices, telles que pensées par Bernard Lahire (2011). Il faudra rester également sensible aux limites des actions subversives, à leurs délimitations théoriques et empiriques, tout comme à leur « coût » social ou non (potentiellement ruineux pour l'individu, dans le monde tel qu'il est). Néanmoins : l'émancipation pourrait-elle être sous certaines conditions rentables scolairement, dans quels contextes, sous quelles formes ? voire parfois même distinctive ?

Enfin, un autre angle d'analyse peut concerner le travail des enseignant·es. Quelles postures adoptent les enseignant·es pris·es dans le paradoxe d'enseigner l'émancipation ? Comment affrontent-ils l'épineuse question du rôle de l'autorité (Duval-Valachs, 2025) ? En outre, les enseignant·es ont souvent, dans une certaine mesure, conscience des inégalités qui peuvent se jouer dans leur salle de classe. Dès lors, comment perçoivent-ils et elles ces inégalités, et quelles sont leurs manières de les prendre en charge ?

Axe 3 : Perspectives épistémologiques et méthodologiques

L'émancipation, loin d'être un concept neutre, est toujours définie depuis une position située et ne peut se réduire à une définition universaliste. Cette question épistémologique entre en résonance avec plusieurs courants théoriques et pédagogiques, notamment les pédagogies critiques (Freire, 1974), postcoloniales (Elamé, 2017), antiracistes (hooks, 1994 ; SUD éducation 93, 2023) et queers (Trujillo, 2015) ou encore les recherches sur les savoirs situés, conceptualisée par Sandra Harding (1991). Les travaux de Crenshaw (1989) ont notamment montré comment certaines luttes, politiques publiques ou pédagogies dites « universelles » invisibilisent les expériences minorisées.

De là, un positionnement scientifique engagé, en faveur de l'émancipation, est susceptible de se traduire en une multiplicité de méthodologies de recherche, notamment en ce qui concerne la relation au terrain et aux acteurs et actrices de terrain. De la même manière dont des travaux sur l'action militante s'appuient sur des auto-ethnographies ou des ethnographies militantes (Apoifis, 2016 ; Graeber, 2009), est-il possible de pratiquer en première personne une pédagogie à visée émancipatrice et d'analyser sociologiquement sa propre pratique et celle de ses pair·es ? Des travaux, tels que ceux de Tal Dor (2018 ; Ben Boubaker et Dor, 2023), qui est à la fois formatrice et chercheuse sur des espaces de formation, sociologue et pédagogue, ont déjà emprunté cette voie. Quelles continuités et quelles différences, alors, entre des espaces collectifs de réflexivité existant dans le monde enseignant, tels que les analyses de la pratique professionnelle, et la recherche sociologique en éducation ?

Voilà qui soulève la question de l'articulation entre recherche, formation et pratique professionnelle et/ou militante. Il s'agit d'une articulation courante en sciences de l'éducation, où les recherches-actions et les recherches collaboratives (Monceau, 2022), ainsi que les recherches-interventions (Marcel et Broussal, 2022), souvent avec des dimensions évaluatives (De Ketele, 2022), sont largement pratiquées. La sociologie et l'anthropologie de l'éducation pourraient-elles puiser dans le répertoire de la collaboration avec les acteurs de terrain, par exemple l'« intervention sociologique » (Cousin et Rui, 2011) ? Lorsqu'une co-construction de la recherche avec les acteurs et les actrices de terrain est envisagée, avec qui et dans quelles phases de l'enquête se fait la collaboration ? Intervient-elle pendant la collecte des données, pendant l'analyse, ou même dans la formulation des questions de recherche ? La recherche est-elle co-construite avec les éducateur·ices, avec les apprenant·es, ou plutôt avec des équipes associatives ou administratives qui encadrent le travail éducatif ? Les enjeux de la collaboration ne sont pas les mêmes selon chaque cas. En outre, lorsqu'une recherche collaborative et/ou participative est réalisée en coopération avec les apprenant·es, des méthodes et des questions éthiques différentes s'imposent selon l'âge : adulte ou mineur (Coyné et Carter, 2024).

Enfin, la réflexion sur la méthodologie pousse à considérer la place des espaces éducatifs à visée émancipatrice dans le champ de l'éducation. Si l'écrasante majorité des études analysent les mécanismes de reproduction et de domination en éducation plutôt que l'émancipation et la

transformation, c'est que les premiers constituent bel et bien la tendance majeure dans le champ éducatif. Quelle signification et quel intérêt scientifique accordons-nous, alors, à des formes éducatives qui restent marginales et qui se situent — au moins à première vue — à contre-courant vis-à-vis des tendances majeures (Spera, 2025)? À quel titre, sous quels aspects, les marges pourraient-elles constituer un lieu privilégié, ou au moins une entrée heuristique, pour appréhender l'ordre social (Hedjerassi, 2020 ; Martin et al., 2019)?

L'objectif de cette journée est donc de prendre au sérieux la question de l'éducation et de l'émancipation en la reliant à une perspective sociogénétique. Toutefois, des perspectives issues d'autres disciplines, notamment de l'anthropologie, sont également les bienvenues. Plusieurs travaux montrent en effet l'importance de la méthode ethnographique pour saisir des pédagogies se voulant alternatives et émancipatrices dans le « quotidien des pratiques », au-delà des discours pédagogiques et des intentions déclaratives (Duval Valachs, 2022 ; Hugon et al., 2021, 7 ; Hargis, 2020). La finesse de l'observation ethnographique, à côté d'autres techniques d'enquête, peut contribuer de façon percutante à une socio-analyse de l'émancipation éducative.

Modalités de soumission :

Les propositions de communication devront nécessairement s'appuyer sur un terrain de recherche dans les mondes de l'éducation, qu'il s'agisse de l'école, du périscolaire, d'associations ou d'autres contextes d'apprentissage plus ou moins formalisé (Brougère et Bézille, 2007) ou encore des familles et pourront s'appuyer sur des cadres théoriques critiques (intersectionnalité, pédagogies décoloniales, épistémologies du point de vue...). La notion d'émancipation devra aussi être abordée, soit du côté des discours des acteurs sociaux, soit du côté du cadre théorique (préciser alors les acceptions retenues).

Les propositions feront 1 page maximum (time new romans, 12, interligne 1) et contiendront les éléments suivants : l'axe où s'insère la proposition, un titre, 5 mots clés maximum, une présentation de chacune des intervenant·es, le cadre théorique, les références clefs, le terrain réalisé, et les principales conclusions. Elles sont à envoyer à l'adresse jemancipationeducation@mailo.com, pour le **7 octobre**, en mettant en copie : barbara.doulin@univ-rennes2.fr, duvalvalachs@gmail.com, ghislain.leroy@univ-paris13.fr et simone.spera95@gmail.com.

Un retour sur la sélection ou non de la communication aura lieu le **14 novembre 2025**.

La journée d'étude se déroulera le **jeudi 22 janvier 2026** au campus Condorcet.

Comités scientifique et d'organisation :

Barbara Doulin-Dimopoulos, docteure en sociologie, ESO (UMR 6590), CREF

Leia Duval-Valachs, doctorante en sociologie, EHESS, CEMS

Ghislain Leroy, professeur des universités en sciences de l'éducation, Université Sorbonne Paris Nord ; EXPERICE

Simone Spera, postdoctorant sciences de l'éducation, IREMAM (UMR 6568).

Bibliographie :

Apoifis, N. (2016). *Anarchy in Athens. An Ethnography of Militancy, Emotions and Violence*. Manchester University Press.

Becker, H.-S. (1985). Les entrepreneurs de morale. *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* (p. 171-188). Éditions Métailié. <https://doi.org/10.3917/meta.becke.1985.01>

Ben Boubaker, M. et Dor, T. (2023). Nommer la race : une pédagogie du conflit au lycée. *Le Télémaque*, 64(2), 121-133. <https://doi.org/10.3917/tele.064.0121>.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Éditions de Minuit.

Brassat, E. (2013). Les incertitudes de l'émancipation. *Le Télémaque*, 43(1), 45-58. <https://doi.org/10.3917/tele.043.0045>.

Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158(1), 117-160. <https://doi.org/10.4000/rfp.516>.

Chamboredon, J. C. et Prévot, J. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 14(3), 295-335.

Chenu, A. et Décker, V. (2023). *Entrer en pédagogie féministe*. Les éditions Libertalia.

Cousin, O. et Rui, S. (2011). La méthode de l'intervention sociologique. Évolutions et spécificités. *Revue française de science politique*, 61(3), 513-532. <https://doi.org/10.3917/rfsp.613.0513>.

Coyne, I., et Carter, B. (dir.). (2024). *Being participatory: Researching with children and young people: Co-constructing knowledge using creative techniques*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71228-4>.

Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.

Darmon, M. (2023). *La socialisation*. Armand Colin.

De Cock, L. et Pereira, I. (dir.) (2019). *Les pédagogies critiques*. Agone.

De Ketele, J.-M. (2022). La recherche évaluative : enquête empirique et/ou expertise. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I* (p. 300-317). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0300>.

Dépoil, M., Groeninger, F., Patry, D. et Wagnon, S. (2022). *L'éducation intégrale. Pour une émancipation individuelle et collective. Suivi de Paul Robin et l'enseignement intégral*. Atelier de création libertaire.

Dor, T. (2018). Rencontres radicales : un positionnement trans/formateur. Dans M. Altamimi, T. Dor et N. Guénif-Souilamas, *Rencontres radicales. Pour des dialogues féministes décoloniaux* (p. 231-260). Éditions Cambourakis.

Doulin-Dimopoulos, B. (2024). S'appropriier son expérience de genre dans son lycée alternatif public quand on a vécu des violences de genre. *Genre Éducation Formation*, 8. <https://doi.org/10.4000/131dg>.

Dubet, F. (2023). Le séparatisme scolaire et la place du privé. *Études*, 9 septembre, 33-42.

Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire*. Presses universitaires de Rennes.

Duval-Valachs, L. (2022). « Délibérer avec ses émotions. Expression et gestion des émotions dans les conseils d'élèves à l'école primaire », *Tréma*, 57. <https://doi.org/10.4000/trema.7284>.

Duval-Valachs, L. (2025, à paraître). Performer l'anti-autoritarisme. Symétries et asymétries de statuts dans des dispositifs délibératifs à l'école élémentaire. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 47.

Elamé, E. (2017). *La pédagogie postcoloniale*, Édition l'Harmattan.

Espinola, A. F., Gallot, F., Lavoipierre, C. et Ménard, M. (2024). Genre et sexualités dans les établissements scolaires : Une révolution féministe en cours ? *Genre Éducation Formation*, 8, Article 8. <https://doi.org/10.4000/131dl>.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Maspero.

Gallot, F. et Pasquier, G. (2018). L'école à l'épreuve de la théorie du genre. Les effets d'une polémique. *Cahiers du genre*, 65(2), 5-16.

Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires : La discipline à l'école primaire*. B. Grasset.

Graeber, D. (2009). *Direct Action. An Ethnography*. AK Press.

Grisez, E. (2023). *À l'école primaire catholique. Une éducation bien ordonnée*. Presses universitaires de France.

Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives*. Cornell University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctt1hhfmg>.

Hargis, H. (2020). Recorded Participant Ethnography in Family Homes. Children, Social Class, and the Role of the Researcher. *Bulletin of Sociological Methodology*, 146(1), 37-55. <https://doi.org/10.1177/0759106320908221>.

Hedjerassi, N (2020). *Pédagogies émancipatrices : actualités et enjeux*. Éditions du Croquant.

Hedjerassi, N. (2021). Théoriser depuis les marges. Dans A. Choulet-Vallet, P. Clochec, D. Frasch, M. Giacinti et L. Védie-Bretêcher (dir.), *Théoriser en féministe* (p.95-113). Hermann. <https://shs.cairn.info/theoriser-en-feministe--9791037008305-page-95?lang=fr>.

hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking: Practical Wisdom*. Routledge.

hooks, b. (2019). *Apprendre à transgresser. L'éducation comme pratique de la liberté*. Syllepse.

hooks, b. (2024). *Apprendre ensemble. une pédagogie de l'espoir*. Syllepse.

Hugon, M.— A., Robbes, B. et Viaud, M.-L. (2021). Les pédagogies différentes : quelles mises en pratiques ? Bricolages, hybridations, appropriations. *Spécificités*, 16(2), 2-9. <https://doi.org/10.3917/spec.016.0002>.

Kergoat, D., (2009). Individu, groupe, collectif : quelques éléments de réflexion. Dans Cardon Philippe, Kergoat Danièle, Pfefferkorn Roland (dir.), *Chemins de l'émancipation et rapport sociaux de sexe*. La Dispute.

Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action* (Nouvelle éd.). Pluriel.

Legavre, A. (2022). *Être soi à l'école. L'expression des élèves dans les pédagogies alternatives*. Presses universitaires de France.

Leroy, G. (2020). Grandeur et décadence de l'appréhension psycho-artistique du dessin à l'école maternelle (1945-2013). *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série 7. <https://doi.org/10.4000/cres.4371>.

Leroy, G. (2021), Federico Tarragoni, *Émancipation. Lectures : Les comptes rendus*. <https://doi.org/10.4000/lectures.52784>

Leroy, G. (2022). L'enfant-montessorien : une nouvelle définition sociale de l'enfant ?. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 55(1), 19-38. <https://doi.org/10.3917/lse.551.0019>.

Leroy, G. (2024). Critiques de l'école et émancipations, vues par la sociologie de l'éducation et par les pédagogies critiques : convergences et divergences. *La Pensée d'Ailleurs*, 6. <https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=988>

Lignier, W. (2023). *La société est en nous. Comment le monde social engendre des individus*. Seuil.

Marcel, J.-F. et Broussal, D. (2022). La recherche-intervention : une démarche pour accompagner le changement. Dans B. Albero et J. Thievenaz, *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I* (p. 250-263). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0250>.

Maroy, C. (2018). La place déclinante de la critique dans la sociologie de l'école au Québec ? Hypothèses et pistes de réflexion. *Cahiers de recherche sociologique*, 64, 227-241. <https://doi.org/10.7202/1064727ar>

Martin, A., Linconstant, L., Giraud, A.— S., Malmanche, H. et Vialle, M. (2019). Aux frontières de la parenté. Une réflexion sur l'usage des marges dans les études contemporaines sur la parenté, *Émulations*, 32, 7-14. <http://journals.openedition.org/emulations/1458>.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Circulaire de la rentrée 2023, Une École qui instruit, émancipe et protège, Circulaire du 6-7-2023, OR : MENE2318816C. <https://www.education.gouv.fr/bo/2023/Hebdo27>.

Monceau, G. (2022). Recherche-action, Recherche collaborative, Recherche avec. Dans B. Albero et J. Thievenaz *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I* (p. 240-249). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0240>.

Mozziconacci, V., Rennes, J., Duval-Valachs, L., Esclafit, M., Revenin, R. et Batailler, C. (2023). Éditorial. Interroger la domination adulte. *Mouvements*, 115(3), 7-11. <https://doi.org/10.3917/mouv.115.0007>.

Ohayon, A., Ottavi, D. et Savoye, A. (dir.) (2004). *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Peter Lang.

Pagis, J. (2014). *Mai 68, un pavé dans leur histoire*. Presses de Sciences Po.

Palheta, U. (2025). *Comment le fascisme gagne la France De Macron à Le Pen*. La découverte.

Patry, D. (2020). La tentation d'une pédagogie autogestionnaire alternative : l'exemple des lycées expérimentaux dans les années 1980 en France. *Recherches en éducation*, 39. <https://doi.org/10.4000/ree.344>

Pereira, I. (2018). *Paulo Freire, pédagogue des opprimé-es. Une introduction aux pédagogies critiques*. Libertalia.

Plaisance, E. (1977). *L'école maternelle aujourd'hui*. Fernand Nathan.

Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Presses universitaires de France.

Spera, S. (2025). *Des utopies éducatives dans la catastrophe : les pédagogies émancipatrices au Liban (1967-2023)* [Thèse de doctorat]. Université Paris Nanterre.

SUD Éducation 93 (2022). *Entrer en pédagogie antiraciste. D'une lutte syndicale à des pratiques émancipatrices*. Shed Publishing.

Tarragoni, F. (2021). *Emancipation*. Anamosa.

Trujillo, G. (2015). Penser desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>.

Viaud, M.-L. (2005). *Des collèges et des lycées différents*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.viaud.2005.01>.

Viaud, M.-L. (2017). Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives. *Spécificités*, 10(1), 119-148. <https://doi.org/10.3917/spec.010.0119>.