

Appel à communications

Colloque de l'équipe Normes & Valeurs – Axe 2 du LISEC UR 2310

Organisé par Emmanuel Nal pour l'équipe Normes & Valeurs du Laboratoire Interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC UR 2310), à l'Université de Haute-Alsace.

Emanciper : Qui ? De quoi ? Comment ?

Université de Haute-Alsace, mercredi 26 novembre 2025

Argumentaire

Ce colloque propose de faire porter la réflexion sur l'émancipation, pour donner l'occasion d'en actualiser les problématiques pour l'éducation et pour la formation. D'un point de vue lexical, l'émancipation désigne le fait d'être affranchi ou de s'affranchir d'une tutelle : *emancipare* était chez les latins un terme juridique, qui référait à un moment de l'existence où l'on cessait d'être soumis à l'autorité paternelle. La Rome antique avait ritualisé la *mancipatio*, qui marquait le transfert volontaire et solennel de la propriété devant témoins ; d'un point de vue anthropologique, l'émancipation marque la transition entre une période de dépendance et le moment où l'on est donné à soi-même, où l'on devient garant de soi. Dans *Qu'est-ce que les Lumières ?* (1784), Kant entend montrer toute l'importance d'une sortie de l'état de minorité, qui repose autant sur une capacité de penser par soi-même que sur une volonté d'en assumer les conséquences : « l'émancipation par rapport à cette immaturité dont on porte soi-même la responsabilité », commente Habermas, « c'est précisément cela qui s'appelle *Aufklärung* » (1986, p.114). Cela demande du courage – dans la devise des Lumières, l'invitation est bien celle d'une audace : *Sapere aude, Ose savoir !* – mais aussi la lucidité d'une « conscience naïve » devenue « conscience critique » (Freire, 2021). Trois axes de questionnements et de problématisations peuvent ainsi être ouverts.

Premier axe – L'émancipation, pour qui ?

Souvent promue par les institutions éducatives, l'émancipation par le savoir est mise en avant comme un levier d'autonomisation pour les élèves et les étudiants. Ils apparaissent assez spontanément comme les destinataires naturels d'une démarche visant à les édifier par la connaissance, à leur permettre de penser par eux-mêmes ou à se construire comme sujets critiques et citoyennes, citoyens éclairés. Dans des contextes sociétaux où l'acquisition de compétences et la professionnalisation sont de plus en plus précocement attendues, le caractère émancipateur du savoir est-il particulièrement recherché et désiré par les publics en formation ? Si les publics estudiantins manifestent des valeurs altruistes dans leurs choix d'orientation en

formation et vers un métier (Wallenhorst *et al.*, 2016), se reconnaissant dans les perspectives de carrières autour de l'éducation, du travail social, des univers associatif et humanitaire notamment, et que la motivation intrinsèque semble inspirer les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur (Sacré *et al.*, 2021), les travaux universitaires sont-ils toujours perçus comme autant d'occasions de gagner en autonomie de pensée ? À l'heure où les IA génératives font d'ores et déjà l'objet d'une utilisation massive, qui interroge sur l'authenticité des textes, exposés et mémoires, le désir d'émancipation par l'apprentissage et par un cheminement personnel vers la connaissance peut-il constituer le fondement des normes pour un usage responsable des nouvelles technologies par les publics en formation ?

L'émancipation peut conduire à des ruptures, sans nécessairement être rupture ; elle est d'abord un processus qui s'accompagne et se décline selon une grande diversité de situations. Dès l'école, à travers les questions d'inclusion, d'accessibilité, ou encore d'hospitalité éducative – ce qui interroge sur les cadres normatifs institutionnels : peut-on s'émanciper dans un espace qui n'a pas été pensé pour soi ? En parallèle, les éducateurs eux-mêmes peuvent être pris dans des logiques prescriptives – injonctions à la performance, contrôle institutionnel, standardisation des pratiques – qui les éloignent de leur propre agentivité. Peut-on être un vecteur d'émancipation si l'on est soi-même surtout mis en situation d'appliquer des consignes ? En quel sens l'éducateur du XXI^e siècle peut-il rechercher pour lui-même et pour sa mission, une certaine émancipation ? D'une manière générale, y a-t-il matière à penser une émancipation des éducateurs – professionnels du travail social, de l'enseignement, ou acteurs éducatifs dans les familles – qui font face à l'équation de la crise de l'éducation (Arendt, 1972) ?

Deuxième axe – (S')émanciper, mais de quoi ?

« L'émancipation s'affirme comme un acte de contestation des dominations, s'inscrivant dans un processus de revendication démocratique » (Broussal, 2020, p. 18). Si l'on en revient aux Lumières – mais aussi à l'esprit de l'Éducation populaire – les citoyens éclairés cultivent leur émancipation par l'entretien d'un esprit critique, une lutte contre les préjugés. Ackerman et Fishkin (2024) soulignent combien cette émancipation est difficile en ce qu'elle requiert une formation tout au long de la vie, une volonté, un temps à consacrer souvent pris au détriment du repos et des loisirs. Faut-il, et comment, s'émanciper des pesanteurs de l'époque pour (re)trouver la « vraie vie » ? On rejoindrait ici Hartmut Rosa : s'émanciper, ce serait peut-être devenir « indisponible » (2023), apprendre à se dérober au monde.

L'existence humaine est aussi marquée par la condition sociale. La misère et les « nouvelles pauvretés » (Giorgi, 2019) – isolement social, précarités alimentaires et de logement notamment – ainsi que les différentes formes de violences dérivées grèvent les vies. Lutter contre les inégalités suppose-t-il de sortir d'un modèle de société, ou bien de sortir des logiques individualistes chez les membres d'une société ? Pour Freire (2021), l'émancipation passe par la prise de parole des opprimés, par leur réappropriation du langage, de l'histoire, et par une pédagogie dialogique orientée vers la transformation collective. De manière plus radicale encore, Michel Foucault (1984) montre que les appels à l'autonomie peuvent eux-mêmes fonctionner comme des instruments de pouvoir : on s'émancipe alors non seulement d'une autorité extérieure, mais aussi des normes intériorisées qui régissent nos façons de penser et d'exister. L'émancipation sociale passe-t-elle plutôt par le développement des « communs » (Dardot et Laval, 2014 ; Dupeyron, 2024), par une lutte pour la reconnaissance (Honneth, 1992)

ou encore par la promotion d'une société pensée autour de la « solidarité organique » décrite par Durkheim (2013) ?

De son côté, Rancière invite à sortir d'une conception prométhéenne de l'émancipation. Il ne faut pas attendre du maître qu'il libère, c'est le sujet qui, en affirmant sa capacité à comprendre seul, rompt peu à peu avec sa situation d'élève assigné : « On appellera “émancipation” (...) l'acte d'une intelligence qui n'obéit qu'à elle-même, lors même que la volonté obéit à une autre volonté (Rancière, 1987, p. 26). Pour accompagner dans cette voie et aider à grandir, Makarenko et Deligny avaient compris l'importance de travailler l'environnement. Si s'émanciper suppose de commencer par se libérer des déterminismes d'où l'on vient, que peut-on penser de l'école et de son rôle ? En quoi la perspective d'une reconstruction de la « forme scolaire » (Go et Prot, 2023) pourrait-elle renouveler – ou recentrer – l'œuvre émancipatrice de l'école ?

« Cet ennui que tu fuies est au fond de ton cœur ; tu ne saurais le fuir qu'en te fuyant toi-même ». La formule du poète Desmarets de Saint-Sorlin ramène à une autre nécessité d'émancipation : celle de s'émanciper... de soi-même. Dans une perspective psychanalytique, l'émancipation de soi-même ne renvoie pas à une rupture avec l'identité, mais à une transformation du rapport à soi — en particulier au moi défensif, structuré par l'histoire personnelle, les blessures infantiles, les inhibitions et les mécanismes de défense. S'émanciper, ici, consiste à prendre conscience de ce qui, en nous, fait obstacle à la pensée libre ou au changement, pour trouver éventuellement comment le dépasser, ou bien comment intégrer ces limites qui retentissent en nous. La mise à jour du refoulé par la parole (Freud, 2010), la confrontation aux masques sociaux dont nous pouvons finir par devenir prisonniers (Jung, 2013) pourront contribuer à nous émanciper des pesanteurs qui nous sont propres, voire à viser une certaine forme de liberté, en retraçant et en acceptant les hasards qui nous ont ballottés pour contribuer à faire de nous ce que nous sommes devenus (Lacan, 1973).

Troisième axe – (S')émanciper, comment ?

Ce troisième axe propose de réfléchir aux modalités pratiques de l'émancipation, en interrogeant les conditions pédagogiques, didactiques et relationnelles qui concourent à la favoriser. Si la connaissance est volontiers invoquée comme vecteur d'émancipation, ses vertus édifiantes ne vont pas de soi. Comme le rappelle Perrenoud, « tout savoir ne nous apparaît pas une “plus-value d'être” » (2003, p. 10). Dès lors, comment inscrire l'acte éducatif dans une visée d'émancipation qui soit perçue comme telle par les apprenantes et les apprenants, les personnes en situation d'éducation ou de formation ? Dans cette perspective, trois pistes au moins peuvent être explorées.

Une première piste est celle des **(mises en) relations**. Émanciper, c'est permettre à un sujet de se situer dans un réseau de significations, de liens et d'altérités, ce qui suppose de dépasser un rapport solitaire ou purement instrumental au savoir, pour instaurer un environnement d'apprentissage où les connaissances dialoguent entre elles, se confrontent à l'expérience, et prennent sens dans un cadre collectif. La relation à l'autre – enseignant, pair, éducateur au sens large – joue ici un rôle décisif : elle rend possible la reconnaissance, le soutien, mais aussi une évolution propre du sujet. Il s'agirait ici de mesurer en quoi l'émancipation se mûrit *avec* et *par* les autres, dans une dynamique d'interdépendance formatrice. Les pédagogies coopératives, le

travail en groupe ou encore les approches socio-constructivistes mettent en lumière cette dimension relationnelle du processus éducatif, en valorisant l'échange, par exemple dans le contexte des conflits socio-cognitifs décrits par Doise et Mugny (1981).

Une deuxième piste serait celle des **médiations**, comprises comme l'ensemble des dispositifs, objets, pratiques ou figures qui permettent à l'apprenant de se confronter au savoir de manière structurée, mais non aliénante. Dans une perspective émancipatrice, la médiation ne se réduit pas à une simple diffusion : elle a vocation à ouvrir des espaces tiers, parfois hétérotopiques, où le sujet peut se construire dans un rapport distancié et critique aux choses. Qu'elle soit incarnée par un enseignant, un texte, une œuvre ou une situation pédagogique, la médiation joue un rôle d'interface entre le sujet et le savoir, et contribue à dépasser l'opposition entre contrainte et liberté, en installant un cadre symbolique et relationnel à partir duquel le sujet peut s'approprier, interroger, reconfigurer ce qui lui est transmis. Cette fonction émancipatrice des médiations est mise en évidence par les travaux sur la didactique (en particulier ceux du Collectif Didactique pour enseigner (2024 notamment), mais aussi, d'une autre manière, par le mouvement pour l'Éducation nouvelle, dont les différents pédagogues ont développé des tiers lieux et des rapports à la matière pour développer une actorialité chez les citoyennes et citoyens de demain.

Une troisième piste pourrait être celle de **l'expérimentation réflexive**, entendue comme un processus par lequel les apprenants deviennent acteurs de leur propre formation en étant placés dans des situations où ils doivent décider et penser leur action. Ce type de démarche repose sur l'idée que l'émancipation passe par la capacité à faire des choix, à affronter des problèmes concrets, à prendre du recul et à tirer des enseignements de l'expérience. À cet égard, les dispositifs de simulation, par exemple, tels que les Entreprises d'entraînement pédagogique (EEP), offrent un cadre particulièrement fécond : en recréant les conditions d'un environnement professionnel ou organisationnel, on met en situation de mobiliser des savoirs théoriques dans une logique d'usage, tout en développant des compétences transversales (communication, prise de décision, collaboration). La simulation ne vise pas seulement la reproduction du réel, mais sa compréhension critique : les situations proposées deviennent autant d'occasions de mise à l'épreuve et de construction du jugement. Ainsi conçue, l'expérimentation peut œuvrer en faveur d'une autonomisation.

Au croisement de ces trois dimensions – relations, médiations, expérimentations – pourraient ainsi s'esquisser certains contours d'une pédagogie de l'émancipation, qui n'est ni une méthode ni une posture unique, mais un horizon de transformation à penser dans des contextes éducatifs toujours situés.

Références

Ackerman, B. et Fishkin, J. (2005). *Deliberation Day*. Yale University Press.

Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Gallimard.

Broussal, D. (2020). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, 51(3), 13-58. <https://doi.org/10.3917/savo.051.0013>.

Caron, G. (2022). L'émancipation comme finalité pédagogique en contexte scolaire, *Penser l'éducation*, 50, 9-34.

- Chauvigné, C. (2018). *Émanciper : Une visée émancipatrice de l'éducation a-t-elle toute sa place à l'école de la république ?* L'Harmattan.
- Collectif Didactique pour enseigner (dir.) (2024). *Un art de faire ensemble : les ingénieries coopératives*. PUR.
- Condorcet, N. (de) (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Flammarion.
- Dardot, P., et Laval, C. (2014). *Commun : Essai sur la révolution au XXI^e siècle*. La Découverte.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le Développement Social de l'intelligence*. InterEditions.
- Dupeyron, J.-F. (2024). *L'école des communs*. Le bord de l'eau.
- Durkheim, É. (2013). *De la division du travail social*. PUF.
- Foray, P. (2013), Republicanisme scolaire : Émancipation et méritocratie, *Le Télémaque*, 43 (1), 35-44.
- Foucault, M. (1984). *Qu'est-ce que les Lumières ?* Dans *Dits et Écrits, Tome IV : 1980–1988*. Gallimard, p. 562–578.
- Freire, P. (1996), *Pédagogie de l'autonomie*. Érés.
- Freire, P. (2021). *La Pédagogie des opprimés*. Agone.
- Freud, S. (2010). *Le moi et le ça*. PUF.
- Jung, C. G. (2013). *Types psychologiques*. Gallimard.
- Giorgi, D. (2019). Politiques de solidarité et lutte contre la pauvreté. *Vie sociale*, 27(3), 57-73. <https://doi.org/10.3917/vsoc.193.0057>
- Go, H.L. et Prot, F.M. (2023). *Reconstruire l'École : Péripéties de la forme scolaire d'éducation*. EDUL.
- Habermas, J. (1986). *L'Espace public*. Payot.
- Honneth, A. (1992). *La lutte pour la reconnaissance*. Gallimard.
- Kant, E. (1985). Qu'est-ce que les Lumières ? Dans *Écrits philosophiques* (p.59–67). Gallimard.
- Lacan, J. (1973). *Le sinthome* (Séminaire XXIII).
- Millier, F. (2019). Entre injonctions d'autonomie et pouvoir d'agir : tensions dans l'accompagnement social. *Sociologies*, 12. <https://journals.openedition.org/sociologies/5051>
- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances & Psy*, 24(4), 9-17. <https://doi.org/10.3917/ep.024.0009>
- Petit, I., et Lorcerie, F. (2020). Former à l'émancipation ? Le cas de l'accompagnement éducatif. *Revue française des affaires sociales*, 3, 41–57.
- Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard.
- Rosa, H. (2023). *Rendre le monde indisponible*. La Découverte.

Rozier, S., et Deville, Y. (2021). Réduire l'écart pour s'émanciper : récit d'un dispositif participatif en travail social. *Articulations*, 2. <https://articulations.numerev.com>

Sacré, M., Le Hénaff, B., Toczek, M.-C., Policard, F, Serres, G., Paulet, C., Petit, S., Neuville, E. et Lafontaine, D. (2021). La motivation des étudiant·es en soins infirmiers, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50(4). DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.14930>

Wallenhorst, N., Robin, J.-Y., et Jean-Pierre Boutinet, J.-P. (2016). L'émancipation éducative comme posture paradoxale. *Recherches & éducations*, 16. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2554>

Modalités pratiques :

- Le colloque aura lieu en présentiel, à l'Université de Haute-Alsace, le mercredi 26 novembre 2025.

- Les interventions retenues ne devront pas excéder 20 minutes.

- Les propositions de communication préciseront l'axe choisi pour l'intervention et comporteront un titre, un résumé de 10 lignes ainsi qu'un CV biobibliographique de 5 lignes. Elles sont à remettre jusqu'au 20 septembre 2025 à l'adresse :

colloque_emanciper2025@yahoo.com

Les notifications d'acceptation seront communiquées au 1^{er} octobre 2025.