

## DES PÉDAGOGIES CRITIQUES AUX PÉDAGOGIES DES COMMUNS

### DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS ÀS PEDAGOGIAS DO COMUM

### FROM CRITICAL PEDAGOGIES TO PEDAGOGIES OF THE COMMONS

### DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS A LAS PEDAGOGÍAS DE LO COMÚN

Jean-François Dupeyron<sup>1</sup> 0000-0001-5870-3479

<sup>1</sup> Universidade de Bordeaux, Bordeaux, Gironde, França; jean-francois.dupeyron@u-bordeaux.fr

**Résumé :** Cet article s’inscrit dans la réflexion sur les théories et les pratiques des communs. Dans un premier temps, les communs sont définis en référence aux travaux de Christian Laval et de Massimo De Angelis, ainsi qu’aux mouvements populaires qui les déclinent. C’est dans ce cadre que le texte pose ensuite la question de la nature des pédagogies des communs : quelles en sont les grands vecteurs ? L’étude de ce problème permet de contribuer à une utilisation actualisée des principales intuitions de Paulo Freire, en les plaçant dans le cadre général des pédagogies critiques, puis en les confrontant à diverses dimensions des pédagogies émancipatrices : des pédagogies en mode mineur (Tim Ingold), des pédagogies de l’expérience et de l’enquête (John Dewey) ou des pédagogies de la relation dans le cadre des études écologistes, décoloniales et féministes. Cela permet d’esquisser un cheminement menant des pédagogies critiques aux *praxis* éducatives propres aux communs et à des pédagogies émancipatrices en phase avec de nouvelles thématiques telles que celles de l’éco-pédagogie, de la décolonialité et du féminisme.

**Mots-clés :** pédagogies critiques ; pédagogies des communs ; Paulo Freire.

**Resumo:** Este artigo faz parte de uma reflexão sobre as teorias e as práticas dos bens comuns. Num primeiro momento, os comuns tomam como base os trabalhos de Christian Laval e Massimo De Angelis, tendo em vista a sintonia destes autores com reivindicações dos movimentos populares. É neste âmbito que o texto levanta a questão da natureza das pedagogias do comum: quais são seus principais vetores? O estudo desse problema permite contribuir para um uso atualizado das principais intuições de Paulo Freire, remetendo-as ao quadro geral das pedagogias críticas e, em seguida, confrontando-as com várias dimensões das pedagogias emancipatórias: pedagogias no modo menor (Tim Ingold), pedagogias de experiência e investigação (John Dewey) ou pedagogias de relacionamento situadas nos âmbitos dos estudos ecológicos, decoloniais e feministas. Isso permite esboçar um caminho que leva das pedagogias

críticas a ‘práxis’ educacional específica para os comuns e às pedagogias emancipatórias em sintonia com novos temas, como a ecopedagogia, a decolonialidade e o feminismo.

**Palavras-chave:** pedagogias críticas; pedagogias do comum; Paulo Freire.

**Abstract:** This article is part of a reflection on the theories and practices of the commons. It begins by defining the commons with reference to the work of Christian Laval and Massimo De Angelis, and to the popular movements that have developed them. It is within this framework that the text then raises the question of the nature of pedagogies of the commons: what are their main vectors? The study of this problem makes it possible to contribute to an updated use of Paulo Freire's main intuitions, by placing them in the general framework of critical pedagogies, then by confronting them with various dimensions of emancipatory pedagogies: pedagogies in the minor mode (Tim Ingold), pedagogies of experience and enquiry (John Dewey) or pedagogies of relationship within the framework of ecological, decolonial and feminist studies. This makes it possible to sketch out a path leading from critical pedagogies to educational praxis specific to the commons and to emancipatory pedagogies in phase with new themes such as eco-pedagogy, decoloniality and feminism.

**Keywords:** critical pedagogies; pedagogies of the commons; Paulo Freire.

**Resumen:** Este artículo forma parte de una reflexión sobre las teorías y prácticas de los bienes comunes. Comienza definiendo los bienes comunes con referencia a los trabajos de Christian Laval y Massimo De Angelis, y a los movimientos populares que los han desarrollado. En este marco, el texto plantea a continuación la cuestión de la naturaleza de las pedagogías del procomún: ¿cuáles son sus principales vectores? El estudio de esta problemática permite contribuir a una actualización de las principales intuiciones de Paulo Freire, situándolas en el marco general de las pedagogías críticas, y luego confrontándolas con diversas dimensiones de las pedagogías emancipadoras: pedagogías en modo menor (Tim Ingold), pedagogías de la experiencia y de la indagación (John Dewey) o pedagogías de la relación en el marco de los estudios ecológicos, decoloniales y feministas. Esto permite esbozar un camino que conduce de las pedagogías críticas a las praxis educativas específicas del procomún y a las pedagogías emancipadoras en fase con nuevos temas como la ecopedagogía, la decolonialidad y el feminismo.

**Palabras clave:** pedagogías críticas; pedagogías del procomún; Paulo Freire.

## Introduction

« La seule lutte profondément utile à mener, ce n'est pas contre l'autorité, mais contre la soumission. »

(Baker, 2006, p. 97)

Les défis auxquels l'humanité fait actuellement face sont foncièrement inquiétants. Pour s'en convaincre, il suffit d'évoquer les urgences de la crise climatique, les effets multiformes de l'extension illimitée des logiques d'exploitation des milieux et de l'ensemble du vivant par le capitalisme, ou encore les logiques agonistiques des différents ethno-nationalismes et

fondamentalismes un peu partout dans les sociétés. Les réponses à ces défis doivent évidemment être *politiques* – au sens large du terme – et viser un changement radical dans les sociétés humaines, afin que celles-ci s’émancipent des dominations et des ségrégations qui entravent la construction d’une forme de vie concrètement démocratique.

C’est ce que proposent et ont proposé, dans différentes parties du monde et à différentes époques, les théories et les pratiques des *communs*, dont l’esprit général peut être résumé ainsi : « toutes les formes de coopération humaine non hiérarchiques sont des formes différentes de communs » (De Angelis, 2022, p. 195). Le projet des communs suppose donc de rompre, à la fois avec les modèles néolibéraux de la compétition et de l’individualisme, et avec les modèles interventionnistes des socialismes étatiques et des régimes autoritaires ou théocratiques, afin de permettre aux populations de reconquérir leurs vies. Ce projet constitue la trame de fond de notre réflexion.

Il va sans dire que le volet politique des communs, composé d’autogestion populaire, de démocratie participative et de procédures dialogiques, suppose une éducation et une pédagogie aptes à faire émerger et à fortifier les savoirs, savoir-être et savoir-faire nécessaires à cette forme de vie commune. Or, le *Dictionnaire du post-développement* (Kothari & alii 2022), en dépit de la richesse de ses propositions en faveur de *communs écologiques*, ne comporte ni une entrée "éducation", ni une entrée "école", comme si les transformations politiques, écologiques, économiques et sociales pouvaient se faire sans le puissant apport des dynamiques d’éducation populaire. Nous voulons ici contribuer modestement à la réflexion sur ces dynamiques éducatives, en nous demandant comment se déclinent les pédagogies critiques quand elles sont placées sous l’égide des communs. La création d’une école des communs démocratiques, autogestionnaires et écologiques, constitue en effet « la révolution scolaire à venir » (Laval & Vergne, 2021), ce qui nous invite à mettre en relation les pédagogies critiques, notamment celles qui dérivent de Paulo Freire, et les pratiques des communs, afin d’esquisser le portrait d’une éducation et d’une pédagogie des communs.

## Les communs

Il faut d’abord définir le modèle des communs, ce que nous proposons de faire en distinguant ses trois dimensions majeures. Une population et une société s’organisent autour des communs : *primo*, quand elles délimitent un monde partagé fait de ressources utilisables par tous (un *commonwealth*) ; *secundo*, quand elles fonctionnent sans hiérarchie et comme une

société de coopérants accédant égalitairement aux ressources (les *commoners*) ; *tertio*, quand la population s'autogère par des pratiques coopératives de l'action et de la réflexion (*commoning*), qui relèvent du modèle général de la *praxis* populaire.

Le premier axe est celui auquel est parfois réduite la question des communs. Il pose l'existence d'un ensemble commun fait de ressources naturelles ou artificielles utilisées, voire détenues en commun, car jugées indispensables pour la résolution des problèmes de la vie des populations. Les communs désignent un ensemble de choses (les "biens communs") et de services (les "services communs") placés à l'abri de toute privatisation totale et de toute marchandisation. Ils ne peuvent être, ni le motif d'une réserve privée, ni le motif d'un accès conditionné par une procédure commerciale ou par la possession d'un statut social particulier. Ils se définissent ainsi par une forme de maîtrise collective de ressources universellement accessibles. « L'accès égalitaire aux moyens essentiels de (re)production doit être au fondement de la vie dans les communs » (Federici, 2022, p. 139-140).

En ce sens, on pourrait envisager de démultiplier dans la société le couplage entre l'octroi à chacun d'une forme de garantie communautaire dans l'accès aux ressources et une activité des communs qui corresponde à cette garantie, soit : une sécurité sociale de l'alimentation, du travail, du loisir, de l'éducation, etc., comme il peut exister une sécurité sociale de la santé. L'école des communs serait alors la forme sociale permettant l'accès à une éducation commune entendue comme une ressource partagée pour la connaissance émancipatrice, et pour l'épanouissement individuel et collectif.

Le deuxième axe est constitué par l'existence concrète d'une communauté de coopérants [*commoners*] autogérant le monde commun par un jeu d'obligations et de droits démocratiquement partagés. Un *commoner*, en anglais, est d'abord une roturière ou un roturier, un homme banal ou une femme banale, une personne du commun. C'est "n'importe qui", à la différence des individus distingués par leur appartenance à un groupe social dominant ou séparatiste. En ce sens, l'utilisation des ressources communes ne peut se faire que dans une organisation sociale expurgée des ségrégations et des discriminations sociales. Il ne s'agit donc pas de proposer une communauté séparatiste, un entre-soi "ethnique" ou sociologique, ou encore le repli sur une communauté historique auto-proclamée et incluant des inégalités. Le principe des communs, justement, doit subsumer les différences sous une appartenance à un seul et même groupement social : la communauté de celles et ceux qui vivent nécessairement *ensemble* dès lors qu'ils ont à partager les mêmes ressources, avec les droits et les obligations qui vont avec.

Le mot *commun* désigne ainsi le principe politique d'une co-obligation pour celles et ceux qui sont engagés dans une activité partagée, dans un agir commun qui produit de façon immanente ses propres normes morales et juridiques, sans qu'un pouvoir transcendant le corps social ait à gouverner celui-ci. Dans cet esprit, la communauté politique ne peut reposer, ni sur des discriminations de genre, de classe, d'option spirituelle ou d'origine, ni sur la possession d'une seule et même "identité". Elle est un ensemble de relations sociales égalitaires, pas une simple collection d'individus censés se ressembler pour pouvoir se rassembler.

Le troisième axe définit les communs par les principes de coopération autogestionnaire et d'usages partagés, qui se situent au fondement de l'obligation politique. L'institution démocratique des communs est toujours l'effet concret des *pratiques* de la mise en commun. Les communs, dans cette optique, se concrétisent quand « les hommes s'engagent ensemble dans une même tâche et produisent, en agissant ainsi, des normes morales et juridiques qui règlent leur action » (Dardot & Laval, 2014, p. 23). De ce fait, les communs se matérialisent surtout par des pratiques du *faire en commun*. Ces pratiques supposent l'invention autonome de règles de fonctionnement et d'obligations relatives à la coopération sociale, notamment quant à la contribution de chacune et de chacun à l'action commune, et aux modalités d'accès aux ressources. La démocratie, alors, devient un *pouvoir instituant*, et ne se contente pas d'être un pouvoir institué formel.

On saisit sur ce point le lien de consubstantialité entre les pratiques des communs et les formes variées de démocratie directe ou participative, voire de communalisme libertaire, puisque les prises de décisions collectives supposent une forme de dilution du pouvoir dans l'activité dialogique universelle, ce qui s'accompagne de procédures politiques que les mouvements populaires expérimentèrent souvent et que les luttes altermondialistes, écologistes et indigènes contemporaines ne cessent de revitaliser : universalité d'accès à la parole et à la décision, transparence et contrôle communautaire de l'exercice des responsabilités, délégation partielle et momentanée du pouvoir à des commis de confiance porteurs de mandats consentis et délimités, révocabilité et rotation fréquente des mandats, proximité immédiate des mandataires et des mandatés, "horizontalité" du pouvoir, discutabilité universelle des affaires communes, etc. En un mot : les communs impliquent, autant que faire se peut, une autogestion populaire.

Il reste à savoir quels types de pédagogie pourraient correspondre à ce modèle d'organisation sociale, ce qui nous amène inévitablement à parler des pédagogies critiques.

## Les pédagogies critiques

Il n'est ni aisé, ni souhaitable, de donner une seule définition des pédagogies critiques, car celles-ci connaissent de nombreuses déclinaisons selon les perspectives variables et les contextes politico-sociaux changeants dans lesquels elles sont pratiquées. Actuellement, les approches décoloniales, féministes, anticapitalistes, écopédagogiques, etc., produisent chacune leur propre version pédagogique et hybrident souvent plusieurs influences, comme l'ont fait, par exemple, l'étude des écoles du Chiapas<sup>1</sup>, où l'on observe des références à la pédagogie des opprimés, mêlées à des apports de la pédagogie coopérative des militants français Élise et Célestin Freinet, entre autres. C'est ce qu'a montré l'étude de terrain menée par Bruno Baronnet :

« [Les enseignants] expérimentent l'appropriation de techniques didactiques connues parmi les pédagogies actives, libertaires et autogestionnaires, comme celles inspirées de l'œuvre de Célestin Freinet, qu'ils saisissent au gré des ateliers de formation et des réflexions collectives sur la pratique, mais aussi au cours des inter-apprentissages entre autochtones. » (Baronnet, 2019, p. 110-111)

C'est pourquoi il faut éviter de rabattre l'ensemble vivant des pédagogies critiques sur les seuls schémas proposés par Paulo Freire, même si celui-ci demeure évidemment un auteur indispensable sur ce sujet. Nous proposons plutôt de cerner le périmètre des différentes pédagogies critiques à partir des éléments communs suivants.

### Définir les pédagogies critiques

Le premier élément d'une pédagogie critique est la volonté de ne pas réduire la connaissance à une connaissance d'*objets*, mais d'en faire un élément du *projet* fondamental d'amélioration de la réalité (notamment de la réalité sociale). Celle-ci n'est pas uniquement l'objet d'une étude désintéressée, elle est le matériau que travaille le projet d'émancipation. La visée d'une pédagogie critique passe donc du *monde objet* au *monde projet*. Par exemple, il ne s'agit plus de se contenter d'étudier et d'expliquer les problèmes écologiques, il faut apprendre à les solutionner de façon coopérative afin de transformer la réalité et d'infléchir la trajectoire de l'anthropocène. En conséquence, pour Paulo Freire, une pédagogie critique doit viser

---

<sup>1</sup> Le Chiapas est une des trente-deux régions administratives du Mexique. Il s'agit d'une région rurale pauvre dont la population, depuis 1994, vit une expérience d'autogouvernement dans le cadre du mouvement zapatiste.

principalement la transformation du réel, ce en quoi elle est foncièrement matérialiste : « pour le véritable éducateur humaniste ou révolutionnaire, l'objet de l'action est la réalité, et non pas les êtres humains » (Freire, 2021, p. 101). C'est principalement ce qu'a retenu la réception française de la pédagogie des opprimés : « la pédagogie n'est pas une technique mais une *praxis*, une activité de transformation de la réalité sociale qui lie la réflexion et l'action » (Pereira, 2018a, introduction).

Ainsi, une pédagogie peut être dite *critique* quand elle ne s'organise pas autour du projet d'adaptation des individus au monde tel qu'il est, mais qu'elle se déploie dans la volonté de questionner épistémiquement et activement la vie sociale afin de la purger de toute domination. Parallèlement, une pédagogie est critique quand elle ne dépend pas principalement du service de l'individu, du "Moi", de l'entrepreneur de soi néolibéral, mais s'organise autour de l'attention apportée au sujet collectif dont l'existence émancipée est nécessaire afin que, justement, il puisse aider les individus dans leur cheminement singulier. C'est ce que disent les formules synthétiques proposées par Paulo Freire afin de définir la pédagogie des opprimés : « les êtres humains se libèrent ensemble » (Freire, 2021, p. 48) et « les êtres humains s'éduquent entre eux, médiatisés par le monde » (Freire, 2021, p. 76). Une pédagogie est donc critique, c'est-à-dire pleinement *politique*, quand elle interpelle la vie sociale afin d'en élaborer une compréhension approfondie.

Dans cette optique, une telle pédagogie est foncièrement *collective*. En effet, il ne s'agit pas de préparer des individus à accepter le monde existant, mais au contraire d'intervenir collectivement sur la forme de vie sociale, ce qui suppose qu'un sujet collectif se conscientise dans le mouvement même de l'amélioration de cette forme de vie, en la purgeant des dominations. Ainsi, à la différence des pédagogies alignées sur la mise en conformité sociale et sur l'évaluation de cette conformité individu par individu, une pédagogie critique a pour substrat des groupes sociaux et des populations.

L'opposition individu/collectif est ici de pure forme. Elle n'exprime pas une réalité ontologique ou une quelconque "vérité" anthropologique, car la séparation de l'individu et de la société est évidemment une pure abstraction. Au sens strict, nul individu ne vit complètement seul et ne peut être pensé de façon isolée, car il vit dans et par l'humanité, et utilise peu ou prou les sociétés humaines pour sa propre existence. Les cas extrêmes d'isolement total de longue durée (nauffrage, égarement, abandon, ermitage volontaire, réclusion totale...) montrent plutôt des phénomènes de déshumanisation par dépérissement du caractère social de l'individu. De même, nul n'apprend seul, et on peut dire que l'idée d'autodidaxie a aussi quelque chose d'un *oxymore*, en ce sens qu'elle réunit des termes contradictoires.

Les pédagogies critiques assument cette idée et renoncent au fantasme idéaliste d'un changement culturel qui se ferait individu par individu, comme si la société était une collection d'esprits et de fors intérieurs totalement insulaires. Elles en passent plutôt par un changement collectif, discuté et décidé en commun, et incarné dans des pratiques quotidiennes immédiates. Ce sont ces éléments qui peuvent soutenir solidairement l'évolution de chacune et de chacun ; c'est en fait plutôt dans ce sens que les changements sociaux peuvent se produire : ils ne sont pas décidés individu par individu, puis suivis d'effets collectifs majoritairement souhaités (l'histoire des luttes sociales montre peu d'exemples de ce schéma), ils sont au contraire produits et voulus collectivement et concrètement, ce qui provoque leur infusion dans les membres de la population. Une révolution sociale, une révolte plébéienne, un soulèvement populaire surgissent toujours quand un sujet collectif apparaît et s'exprime matériellement par des actes propres. Ils n'apparaissent pas, comme par magie, dans un agrégat d'initiatives individuelles subitement convergentes après que chacune d'entre elles ait cheminé solitairement et se soit "auto-conscientisée". Ainsi, la « conscientisation » dont parle Freire n'est pas une action visant l'individu, mais un travail *de* groupe, *par* le groupe et *sur* le groupe. C'est en ce sens que les pédagogies critiques visent prioritairement un sujet collectif et ne s'adressent pas de prime abord à un élève privé dont l'enseignant serait le précepteur. Ici, c'est simplement la version individualiste et libérale de l'opposition sujet/collectif qui est récusée car, au final, l'individu a besoin du collectif pour former ses jugements et ses connaissances.

C'est donc à l'examen de la vie commune et à l'affermissement d'un sujet collectif que se consacrent les pédagogies critiques. La réforme visée n'est pas *principalement* celle du for intérieur. Celui-ci bénéficie de l'émancipation collective bien plus qu'il ne la crée. C'est ce qu'ont bien souvent affirmé les pédagogies antiracistes, telle celle de Grace Lee Boggs (1974) ou de bell hooks (1994) : l'individu n'est pas prioritairement celui par qui peut advenir la libération collective, il est au contraire celui que le travail du collectif va aider à s'émanciper. L'individu, isolé, atomisé, coupé du sujet collectif, demeure plutôt porteur de l'opresseur qui l'assigne à résidence sociale et culturelle, même si des exemples idéalisés de consciences résistantes et de "leaders" avant-gardistes pourraient laisser croire qu'un cheminement individuel serait aisément praticable. La pédagogie critique est essentiellement une action collective populaire, elle n'est pas une somme de libérations individuées ; c'est à cette condition qu'elle peut ouvrir vers une révolution culturelle, c'est-à-dire vers une modification des normes sociales et des représentations (par exemple à travers l'éradication progressive des comportements sexistes et/ou relevant du racisme social et de la partition coloniale du monde).

C'est ce qui fait dire à Catherine Baker que « la seule lutte profondément utile à mener, ce n'est pas contre l'autorité, mais contre la soumission » (Baker, 2006, p. 97) et ses substrats concrets : usages quotidiens, lexiques de prononciation du monde social, distribution des rôles et de la parole, visibilité et invisibilisation des personnes, traitements effectifs par différenciation sociale, intériorisation du statut de dominé, stéréotypes, gestes convenus, etc. C'est dans cette vie pratique que doit être traquée la soumission collective à l'ordre des dominants, ce qui justifie l'action *éradicative* des pédagogies critiques. Ainsi, à la différence des pédagogies non-critiques, qui visent surtout les apports, la transmission, l'acquisition, l'empilement, les pédagogies critiques sont, dans un premier geste, éradicatives : elles veulent briser et retirer des chaînes culturelles, avant même de prétendre à la construction de nouveaux savoirs et éléments culturels.

« La vie quotidienne est le principal terrain de la transformation sociale », affirme donc Silvia Federici dans le cadre d'un féminisme matérialiste (Federici, 2022, p. 243). Or, en prenant la vie quotidienne comme objet de sa *praxis*, une pédagogie critique ne se contente pas de sa valeur de critique du monde social, elle modifie surtout profondément le sens même de la pédagogie. Celle-ci n'est plus une aide à l'étude d'un monde et d'un savoir présentés comme des réalités statiques, extraites du flux historique et des luttes qui s'y expriment ; elle devient une action de transformation d'un monde pensé d'emblée comme transformable, amendable, historique. Ne pas se contenter de décrire le réel, mais le transformer : c'était une leçon des analyses de Marx. De même, pour Paulo Freire, toute véritable parole est *praxis*, ce qui fait qu'énoncer la véritable parole revient à transformer le monde. Par la pédagogie critique et la prononciation des réalités du monde, la société et la connaissance deviennent des choses en transformation, inscrites dans une histoire ; et les élèves deviennent des acteurs de cette transformation, ils peuvent se percevoir comme des êtres historiques et comme des décideurs potentiels de l'histoire. Concrètement parlant, la pédagogie critique a ainsi pour principal milieu didactique l'exposition de l'état problématique du monde, ce qui fait dire qu'elle propose d'apprendre par la vie et pour la vie. Elle a donc pour substrat l'étude des *modes de vie*, en vue de la compréhension de l'empreinte qui laissent les logiques capitalistes, coloniales, sexistes, homophobes, consuméristes, développementalistes, ethno-nationalistes, fondamentalistes, etc., et de leur transformation par émancipation collective.

## Pour prolonger Freire

À la lumière de qui précède, on comprend que la grande majorité des pédagogies critiques, notamment dans les aires lusophones, hispanophones et anglophones, en passent par une référence à la *pédagogie des opprimés*, même si certaines d'entre elles en ont souligné les limites en termes de prise en compte de situations d'oppression liées au patriarcat ou à la racialisation. On peut par exemple citer deux exemples, parmi tant d'autres, d'utilisation de Freire dans le cas des pensées antiracistes et décoloniales au sein du monde anglophone : la « pédagogie engagée » de bell hooks aux États-Unis (Hooks, 2013) et le travail de Steve Biko sur la « conscience noire » en Afrique du Sud (Biko, 1990 ; 2014 ; Silveira, 2021).

Par contre, la situation a longtemps été plus délicate dans le domaine francophone car la connaissance de l'ouvrage *La pédagogie des opprimés* est demeurée vague et quasiment légendaire, et ce pendant plusieurs décennies. En effet, le public ne disposait jusqu'alors que d'une seule traduction, publiée en 1974 mais jamais rééditée jusqu'en 2021. Cette édition était devenue quasiment introuvable. De même, la version française de l'ouvrage tiré de la thèse de Freire (*L'éducation : Pratique de la liberté*), publiée il y a une cinquantaine d'années, était également épuisée. Heureusement, une nouvelle édition française de *La pédagogie des opprimés*, assise sur une nouvelle traduction, est à disposition du public depuis 2021 et devrait permettre d'en améliorer et d'en amplifier la réception.

Cela était indispensable car, bien longtemps les travaux français en philosophie de l'éducation et en pédagogie générale minimisèrent la place de Freire et se fondèrent plutôt sur des auteurs européens (Freinet, Montessori, Rousseau, Ferrière, etc.) et nord-américains (Dewey) afin de rénover les schémas éducatifs et pédagogiques. Il n'en est plus de même actuellement car on assiste, notamment autour du travail d'Irène Pereira (Pereira, 2018b), à un retour de la référence à Freire. C'est souvent sous la catégorie des *pédagogies émancipatrices* (Hedjerassi, 2020) que les apports de la pédagogie des opprimés (parfois orthographiée "pédagogie des opprimé.es", en écriture inclusive) se transfèrent, se diffusent et se mêlent aux réflexions sur les pédagogies sociale, féministe, décoloniale, altermondialiste, écologiste, etc. Irène Pereira parle même de « réinventer Paulo Freire » dans des contextes nouveaux (Pereira, 2019, p. 16) et d'affronter pour cela la difficulté d'avoir à adapter à des publics d'âges et de compositions variés une pédagogie qui a surtout été pensée lors de l'alphabétisation des populations adultes brésiliennes. Il semble toutefois que les propositions de Freire aient

suffisamment de plasticité et qu'elles permettent aux acteurs de solutionner ce problème de l'adéquation aux terrains et aux contextes.

Ainsi, nous proposons maintenant d'essayer de connecter les pédagogies critiques d'inspiration freiréenne au projet politico-social des communs, afin d'esquisser la silhouette d'une pédagogie des communs, dans le cadre général d'un travail sur *l'école des communs* (Dupeyron, 2024).

## Les pédagogies des communs

Reconnaissons-le d'emblée : l'expression "pédagogie des communs" désigne une catégorie qui, pour l'instant, n'existe quasiment pas dans les débats en éducation. Elle y progresse lentement, parallèlement à la montée en puissance de la catégorie des "communs" dans le champ politique. Toutefois, l'absence d'usage d'un concept ne signifie nullement que celui-ci soit une sorte de signifiant vide, dépourvu de sens et de rapport avec des réalités. Au contraire, des éléments pédagogiques analogues aux éléments politiques des communs que nous avons présentés *supra* existent, et ce depuis longtemps pour certains d'entre eux. Nous allons en proposer quatre, en nous inspirant à la fois d'expériences variées de *praxis* pédagogiques populaires (notamment les pédagogies ouvrières françaises dès le XIX<sup>e</sup> siècle) et de travaux plus théoriques alignés sur l'idée que la démocratie est une *forme de vie commune* sur laquelle doit s'aligner la pédagogie (John Dewey, par exemple).

## Des pédagogies en mode mineur

À la suite de l'anthropologue Tim Ingold (Ingold, 2018), lui-même inspiré par John Dewey (Dewey, 2011), nous distinguons des modes majeur et mineur en éducation et en pédagogie. Ingold nomme *mode majeur* d'éducation tout dispositif éducatif qui viserait l'installation forcée d'une essence humaine prédéterminée et qui partirait de cet objectif pour déterminer ses modalités interventionnistes. Ce mode majeur pose des catégories hiérarchisées d'humains plus ou moins "développées" et conformes au modèle, il incite donc à déployer des éducations alignées sur un schéma de production standardisée d'humains (ce serait le « *training* » que John Dewey oppose à la pédagogie humaniste), alors que l'humain se manifeste au sein d'expériences historiques diversifiées et d'une *praxis* inventive.

Inversement, une logique anthropologique et éducative *en mode mineur* admet que le sens de la vie humaine et la logique de l'organisation sociale ne sont pas réductibles à un état particulier ou à un aboutissement prédéfini. Ils résident plutôt dans le fait même de *pouvoir devenir*, d'être adaptable, autocréateur, attentif au monde et relié interactivement à celui-ci. En d'autres termes, la pédagogie n'a pas une fin inéluctable mais suit, selon les mots d'Ingold, un « cheminement relationnel durable » (Ingold, 2018, p. 47) dont nul ne doit prévoir l'issue. Elle ne peut prétendre à autre chose qu'à prendre soin de ce cheminement relationnel et à en accompagner la dynamique. Toute autre posture, notamment l'ambition de se focaliser sur un aboutissement particulier du processus serait un dévoiement de la vie humaine et de l'auto-organisation populaire : l'anthropologie se ferait ethnocentriste et moraliste, et la pédagogie dégènerait en "entraînement" et en *méséducation*. Noam Chomsky dénonçait de même la *méséducation (miseducation)* comme éducation asservissante (*domesticating education*) (Chomsky, 2010), et l'on se souvient de la formule générique de Freire : « personne ne libère personne, personne ne se libère tout seul : les êtres humains se libèrent ensemble » (Freire, 2021, p. 48). Pas d'émancipation sans pédagogie en mode mineur, en somme.

Dewey ne dit rien d'autre quand il définit l'éducation comme la formation et l'entretien de la capacité de continuer de s'éduquer. Elle n'est pas *principalement* la transmission du résultat d'expériences passées et extérieures, et son enjeu principal n'est pas de prédéterminer l'expérience de l'avenir ; au contraire, elle vise surtout à préserver *l'avenir de l'expérience*. Cela fait de l'éducation un *vrai problème*, distinct de ces faux problèmes qui renferment déjà leur propre solution, ce qui fait que le résultat du processus éducatif est dans la capacité de continuer à s'éduquer. La pédagogie incarne donc la vie populaire dans sa dynamique d'auto-orientation, elle n'est pas un moyen de production ou d'entraînement. Ainsi, dès lors que le modèle des communs implique l'auto-définition de la population au fil de sa *praxis* dialogique et coopérative, alors la pédagogie doit être pratiquée sur un mode mineur.

En ce sens, Ingold et Dewey refusent la séparation entre, d'un côté des activités d'organisation sociale et d'entraînement qui seraient confiées à des tuteurs, de l'autre côté des activités spontanées et désordonnées qui seraient le fait des populations et que la pédagogie devrait domestiquer ou éradiquer. La notion d'*expérience*, que Dewey distingue du simple fait de recevoir des sensations, est même érigée en dénominateur commun des activités pédagogiques ; en tant que libre interaction avec les conditions environnantes, elle est l'activité formatrice par excellence et constitue la méthode par laquelle l'intelligence et la personnalité humaines se construisent par interactions sociales et écologiques avec l'environnement. La pédagogie en mode mineur est alors centrée sur la construction et sur l'accompagnement de

l'expérience populaire et, au cœur de celle-ci, de la *praxis* expérientielle comme vecteur naturel d'adaptation et de développement de la vie commune.

### **Des pédagogies non transmissives**

Cette approche en mode mineur, respectueuse de l'expérience des populations, ne signifie toutefois pas que l'éducation et la pédagogie puissent se déployer sans repères sociaux, ni ancrages culturels. Une pédagogie des communs ne prétend pas recommencer perpétuellement tout à zéro de façon débridée, comme si elle flottait au-dessus d'un vide de significations préexistantes, comme s'il s'agissait de réinventer l'humanité à chaque génération, ou comme si chaque nouvel arrivant était le premier humain sur Terre. La continuité de la vie, plus particulièrement celle de la vie commune, implique que des éléments culturels et éthiques transitent d'une génération à une autre et soient peu ou prou conservés. La culture des communs elle-même doit être préservée afin de pouvoir renaître dans chaque nouveau coopérant. De même, toute population à peu près stabilisée sur un territoire et y connaissant une vie commune a besoin d'un pactole culturel partagé, ne serait-ce qu'au niveau des usages principaux de la vie sociale, de la pratique d'une langue véhiculaire et de la connaissance des grandes lignes du fonctionnement social et de l'environnement. Enfin, les populations dominées, peut-être de façon encore plus urgente que les autres, s'accrochent souvent avec énergie et fierté à un fonds commun culturel à vocation identitaire, animé malgré tout de croisements culturels et de phénomènes de créolisation. Par exemple, la préservation des cultures indigènes, souvent victimes d'injustices culturelles ou d'épistémicides, est un leitmotiv des recherches décoloniales et des ethno-pédagogies. En somme, une pédagogie en mode mineur met nécessairement en jeu des contenus culturels précis, qui en sont les *médias*.

Par contre, le mode mineur interdit de concevoir ces formes culturelles comme des produits fixes et achevés que l'éducation devrait *transmettre* unilatéralement et intangiblement aux jeunes générations. Sur ce point, Paulo Freire a dénoncé une « pédagogie bancaire » en tant que pédagogie non-dialogique, réifiant la culture et transformant les élèves en simples récipients des contenus narratifs des éducateurs. Une telle conception bancaire ne veut nullement libérer les opprimés et leur permettre de vivre leur auto-construction. Elle veut simplement les adapter au monde de leurs oppresseurs, dont ils reçoivent naïvement et passivement la transmission dans le cadre de l'intériorisation de leur domination. Une pédagogie d'autonomisation des opprimés est au contraire une pédagogie politique de la

problématisation du monde par ceux-ci, et s'épanouit de façon critique, dialogique et inventive. Cela vaut pour tout type de populations et de contexte historique.

De façon analogue, Ingold a fait le procès du modèle de la transmission, pourtant si apprécié dans la forme scolaire, en général. Il souligne d'abord qu'apprendre et mémoriser sont deux activités distinctes ; de plus, la transmission culturelle ne peut pas être à elle-même sa propre pédagogie. Pour "transmettre", il faut communiquer, se relier, interagir et s'adapter à l'environnement, autant d'attitudes qui n'ont rien à voir avec la pédagogie bancaire ou transmissive car elles impliquent toujours une appropriation et une création par l'individu de ses propres versions des matériaux proposés. Enfin, l'image de contenus culturels fixes, qu'il faudrait imprimer tels quels dans l'esprit des individus, est une formalisation abstraite obtenue par une modélisation indifférente aux variations, aux mouvements et aux effets d'interactions. On ne "copie/colle" pas une culture dans les membres d'un groupe social comme on peut le faire pour des fichiers informatiques. Le propre d'une culture, c'est de ne pas demeurer identique à elle-même, mais d'être animée de processus historique de différenciation et de créolisation, surtout dans le cadre d'une communauté des communs, par principe inclusive et ouverte à la diversité.

Sur ce point, le cas de l'apprentissage des langues est éloquent. Une langue n'est pas un objet abstrait et modélisé de façon définitive, qu'il faudrait déverser dans l'esprit des jeunes générations. Elle est faite d'usages particuliers, d'emprunts permanents, de créolisations inventives, de dialectes et d'adaptations nouvelles. Comme le dit Édouard Glissant, la créolisation forme l'inévitable dimension « imprévisible » du monde culturel (Glissant, 1992, p. 21-22). La meilleure façon de faire de toute langue une "langue morte", c'est de la transformer abstraitement en un produit scolastique et d'en privilégier une version figée, érigée au rang de "vrai français" ou de "vrai portugais", par exemple. En fait, l'ensemble ouvert et mobile des dialectes et des usages constituant la langue française fournit bien les matériaux culturels principaux de l'éducation scolaire francophone (il faut donc en cultiver et en pérenniser les emplois), mais le respect scrupuleux de la seule forme académique n'est nullement un objectif prioritaire et universel. L'objectif, dans le cadre des communs, demeure la vie commune, la communication, l'action collective. Faire de la maîtrise parfaite d'une langue académique figée, l'azimut de la scolarisation, c'est passer à côté de l'éducation des communs, c'est imposer à toutes et à tous ce qui, dans les faits, ne concerne qu'une minorité. C'est agir comme si les capacités rares des athlètes de haut niveau étaient le parangon universel de vertu de l'activité physique éducative, alors que, pour l'éducation des communs, c'est la pratique universelle, inclusive et différenciée de l'activité physique qui est le véritable enjeu,

d'où émergera sans doute la pratique exceptionnelle et experte des "grands sportifs". De même, l'essentiel de l'apprentissage de la langue française n'est pas la maîtrise d'une seule et même forme canonique – d'autant plus qu'il y a des français, au Québec, en Afrique de l'Ouest, dans les régions de France, aux Antilles, selon les classes sociales et les générations, etc. – mais la capacité à *communiquer* en français et à se débrouiller avec des formes différentes. Un même raisonnement peut évidemment être tenu pour la langue portugaise et pour ses formes dialectales.

### Des pédagogies de l'attention et de la relation

Le refus de réduire la pédagogie à la transmission de connaissances et de modèles de comportement conduit à la repositionner autour des modèles de l'attention et de la relation, très congruents avec la dimension dialogique de toute pédagogie émancipatrice. Cela est congruent avec l'idée matricielle des communs : vivre dans un monde que nous organisons coopérativement et égalitairement.

Une pédagogie en mode mineur se configure donc principalement comme une culture de l'attention et de la relation participative à autrui et aux objets du monde. Il s'agit de fortifier ; une forme d'agilité existentielle qui ne peut se produire efficacement que si l'agent fait suffisamment preuve d'attention à la réalité. Être attentif, c'est tendre vers (*ad-tendere*, en latin), se diriger vers, chercher, se relier à. Il s'agit du mode mineur de l'activité, par lequel l'acteur, au lieu de se soustraire abstraitement du monde pour le dominer et le maîtriser, *habite* inévitablement celui-ci dans le flux de ses expériences et par une suite de relations concrétisant sa présence au réel. Ingold en conclut que l'attention a une « priorité ontologique en tant que mode fondamental d'existence dans le monde » (Ingold, 2018, p. 39), et que l'esprit humain ne peut ni ne doit se couper du monde en refusant sa dimension *écologique*, c'est-à-dire sa participation interactive à son environnement.

Une pédagogie des communs procède ainsi à l'accompagnement des jeunes populations à des activités et à des savoir-faire relationnels ; elle ne vise pas prioritairement la maîtrise du monde par abstraction, mais la relation à ses objets par expérience et agencement coopératif. En ce sens, elle se diffuse comme une *médiation* multiforme. Elle n'est pas la mise en culture d'essences préétablies ou de modèles préconçus, mais l'aide à l'installation de relations ou plutôt : d'*interrelations*. La tâche pédagogique essentielle n'est donc pas de préparer l'enfant à la possession et à la maîtrise de la réalité, mais d'aider les populations juvéniles à entrer en

relation avec la réalité, la nature, la culture, l'humanité, elles-mêmes, les autres. La dynamique de ce projet de médiation pourrait faire toute la différence entre un monde dominé et abîmé par le capitalisme ou les ethno-nationalismes, et un monde solidaire, interconnecté, respectueux de tous les termes mis en relation. Ici, il n'est pas uniquement question de modalités pédagogiques (apprendre ensemble et par l'expérience) mais, sur une échelle plus vaste, du "principe des principes" pédagogiques et éducatifs : la médiation. La pédagogie en mode mineur trouve donc son rythme, ses contenus, son style et ses pratiques dans un processus permanent de mise en correspondance du sujet avec le monde et avec les autres, dans une approche créative et chorégraphique échappant grandement à la maîtrise et à la prévision. L'éducation est alors une éthique (une façon de vivre ensemble) dont la pédagogie concrétise la *praxis* (un acte distinct de la production standardisée). Elle propose à chacun de se former *avec* les choses et les personnes et, pour cela, de se rapprocher d'elles, au lieu de les éloigner par l'abstraction scolastique et objectivation, et au lieu de les étudier dans le but d'agir sur elles.

L'importance de ce changement de paradigme ne peut pas apparaître plus clairement qu'en le reliant aux urgences anthropocéniques : il faut cesser de réduire l'éducation/instruction à la connaissance de la "nature", vaguement assortie de quelques gestes "écocitoyens", et aller vers une éducation dont la mission est de *mettre l'enfant en relation d'échange pacifique avec la planète*. Une telle proposition existe déjà depuis l'émergence en Amérique du Sud dans les années 1980-1990 d'un courant *éco-pédagogique* inspiré par le travail de Paulo Freire (Gadotti, 2000) et par les approches du *buen vivir* (Acosta, 2022).

De même, la pédagogie des communs doit rompre avec les logiques de dissociation des populations entre elles, pour cultiver l'ensemble des relations afférentes au fait de vivre et d'agir ensemble. L'humanité n'est pas composée d'"ethnies" et de civilisations figées et sans lien les unes avec les autres. Elle est l'histoire de ses croisements, de ses rencontres, de ses points communs et de ses échanges. Elle forme un *réseau des réseaux* connectés par l'histoire génétique et culturelle des migrations et des interactions entre sociétés. Jean-Loup Amselle indique donc que, pour comprendre l'humanité, il faut voir la primauté des « branchements » et des « logiques métisses » dans les « chaînes de société » et dans les dérivations culturelles qui forment l'aventure de l'humain (Diagne & Amselle, 2018). La singularisation culturelle est plutôt le produit colonial artificiel d'une volonté de dés-historicisation et de dépolitisation des peuples dominés, parfois repris par ceux-ci dans leur quête de reconnaissance. Quand on part des « chaînes de sociétés », on comprend aisément qu'il n'a jamais existé d'identité locale auto-produite. Il y a surtout et partout une continuité de l'humain, un commun de l'humanité – et

c'est cela aussi qui justifie le primat des relations dans les enjeux éducatifs et pédagogiques des communs.

En d'autres termes, l'expérience pédagogique doit se faire médiatrice et s'ouvrir entièrement au partage des expériences. L'attention aux autres, à soi, au monde, à la nature, est le cœur de son activité, et c'est bien ce centre de vie que l'éducation doit accompagner et fortifier. Il s'ensuit que l'éducation et la pédagogie, en tant que métiers de l'humain, sont avant tout, voire exclusivement, des métiers de la relation. Cette approche tourne le dos aux thèses fonctionnalistes faisant de l'éducation une action unilatérale sur les jeunes générations, et de la pédagogie un pouvoir de l'enseignant sur l'enseigné. En fait, dans l'approche par les communs, la pédagogie s'incarne plutôt dans des liens et des relations dont elle accompagne l'expérience. L'enseignant n'est plus l'agent de remplissage de l'entonnoir didactique, il devient, par son expertise, un *diapason* dont le rôle essentiel est de permettre à chacune et à chacun de s'accorder afin que tous *s'entendent* et parlent juste, en se référant à des connaissances authentiques et non à des idéologies et à des représentations erronées.

Le fantasme de la maîtrise et de l'objectivation des élèves, analogue au fantasme capitaliste de possession totale du réel, est sans nul doute à la source de bien des souffrances éducatives et de conflits entre, d'un côté la volonté du maître d'interrompre le flux vital de l'expérience et de la soumettre à ses propres vues, de l'autre côté les "contre-conduites" par lesquelles les élèves expriment leur résistance à l'instrumentalisation et revendiquent implicitement la libération des médiations qui leur permettraient d'être enfin acteurs de leur formation humaine.

Aujourd'hui plus que jamais, si l'on veut que les métiers d'éducateur et d'enseignant échappent à la mécanisation nécrophile et à l'objectivation de soi et de l'autre, alors il faut cultiver et préserver l'approche universelle par les liens et les transactions, avec tout ce que cela suppose de modification des postures magistrales et de renoncement au désir impossible et nocif de maîtrise des autres êtres et du monde. En ce sens, *l'intelligence des relations* est bien plus importante que *l'intelligence des objets*, celle-ci aura tout loisir de se développer dans des études approfondies pour celles et ceux qui se spécialiseraient sur tel ou tel point. Or la pédagogie scolaire, en général, privilégie l'intelligence des objets et a tendance à négliger celle des relations. En résumé, une pédagogie des communs, afin de lutter contre les dominations croisées et contre les logiques de séparation, doit être le lieu où l'on agit et où l'on vit ensemble, et où on apprend que le soin à apporter à la qualité de nos relations est bien plus humanisant que le culte de l'individualité et de la performance solitaire.

## Des pédagogies de l'enquête

Enfin, les pédagogies des communs, en tant que pédagogies critiques et matérialistes, sont fondamentalement des pédagogies d'*enquête populaire*, et non des activités d'instruction du peuple par ses tuteurs.

Il s'agit de partir du réel, du besoin concret de comprendre le monde habité par les populations de *commoners* et d'agir dans celui-ci afin d'y vivre bien, ce qui conduit à mettre en avant l'expérimentable, le pragmatique, le vécu, sans pour autant négliger l'imaginaire, le questionnement gratuit, le désir de découverte et d'évasion. En fait, la complémentarité de ces deux dimensions (le proche et le lointain) a toujours été affirmée dans les expériences historiques de pédagogies populaires relevant peu ou prou des communs. Ces expériences ont pensé la substance de l'éducation selon une logique et selon une progression d'une grande évidence : partir de ce que vivent et expérimentent les populations, pour ensuite s'élever vers des savoirs et des savoir-faire nouveaux. C'est là le cheminement le plus utile aux populations, puisque l'éducation, au lieu de les entraîner de force et trop précocement vers des objets étranges et lointains, commence par essayer de répondre aux questions concrètes qu'elles se posent et aux problèmes qu'elles doivent résoudre. Il faut y voir aussi une promesse d'intérêt accru de la part des élèves, puisque l'éducation les aide directement à vivre et à comprendre leur monde. Les pédagogies ouvrières françaises, par exemple, recommandaient de partir du travail afin de permettre aux ouvriers d'apprendre « la science que leur métier applique, et la société où leur métier joue » (Thierry, 1913, p. 276).

Une des références majeures des pédagogies de l'enquête émancipatrice est John Dewey, ce qui pourrait surprendre car celui-ci a souvent été sommairement classé dans les penseurs "libéraux". Or, le lien que tisse Dewey entre la question de l'éducation et l'essor d'une démocratie autogestionnaire a intéressé de longue date le mouvement ouvrier, socialiste et libertaire en France, que nous venons d'évoquer en termes de *pédagogie du travail*. Une des toutes premières recensions françaises du travail de Dewey (Dubois, 1914) fut publiée dès 1914 dans *La Vie Ouvrière*, revue de la Confédération Générale du Travail (CGT), dont la doctrine était alors le syndicalisme révolutionnaire de tendance libertaire. De même, Célestin Freinet, qui était adepte d'une école « prolétarienne », fit référence à Dewey dans certains de ses travaux (Freinet, 1923).

Or, selon Dewey, la démocratie n'est pas l'horizon lointain et idéaliste de l'éducation, elle est plutôt la condition pragmatique et matérielle de l'expérience éducative (*ce par quoi on*

éduque). On peut même parler d'une correspondance et d'une interactivité entre la pédagogie et la démocratie : l'expérience et l'enquête sont les authentiques méthodes démocratiques, et réciproquement la démocratie est cette forme de vie assise sur le respect du primat de l'expérience populaire. *A contrario*, la transmission magistrale et autoritaire est une méthode anti-démocratique, de même que le refus de la démocratie impose un non-respect de l'expérience populaire et de l'enquête du public sur ses problèmes. Dewey insiste sur le fait que la démocratie repose la capacité de l'expérience humaine coopérative à générer ses buts et ses méthodes pour enrichir d'elle-même son expérience. La pédagogie des communs, via l'enquête sociale sur les problèmes du public, doit donc procéder à une *politisation* de l'expérience commune, afin que celle-ci soit conforme à ses principes. L'enquête sociale porte ainsi sur les relations sociales elles-mêmes, en vue de les modifier pour les rendre conformes à l'activité et à la vie démocratique. Donc, « la politique est la dimension d'enquête du social » (Dewey, 2010, p. 64), conception qui avait tout pour séduire le syndicalisme révolutionnaire français.

*A contrario*, les pédagogies non émancipatrices sont des pédagogies autoritaires et transmissives, qui entravent la *praxis* des populations.

« Toutes les autres formes de foi morale et sociale reposent sur l'idée que l'expérience doit, à un moment quelconque, être soumise à une forme de contrôle extérieur, à quelque "autorité" censée exister en dehors des processus de l'expérience. La démocratie est la conviction que le processus de l'expérience importe davantage que tel ou tel résultat particulier [...]. Puisque le processus de l'expérience peut être éducatif, la foi en la démocratie est inséparable de la foi en l'expérience et en l'éducation. » (Dewey, 1995, p. 47)

La pédagogie de l'enquête est donc conforme au caractère politique de l'éducation des communs en tant que contribution essentielle à la marche d'une société sans dominations, ni discriminations. La pédagogie est alors une réflexion et une action (une *praxis*) des êtres humains sur le monde pour le transformer, ce qui suppose la formation de nouveaux liens sociaux, qui ne soient plus des liens de domination ou de confrontation. En ce sens, le pédagogue est un militant de l'égalité et de la solidarité, ce qui apporte une éminente dimension critique à son métier. Il doit animer des pratiques dialogiques nourrissant la formation de consciences critiques et devient un « intellectuel transformateur » (Giroux, 1988).

Freire, les mouvements féministes, les courants décoloniaux, les pédagogies ouvrières et indigènes, ne disent pas autre chose : l'éducation n'est pas la conservation soi-disant "apolitique" d'un monde injuste, mais sa transformation politique par la compréhension collective de l'injustice. Comme le disait aussi le militant ouvrier Fernand Pelloutier, créateur

en France des Bourses du Travail et principal animateur de leur projet pédagogique, ce qui manque à l'opprimé, « c'est la science de son malheur ; c'est de connaître les causes de sa servitude ; c'est de pouvoir discerner contre quoi doivent être dirigés ses coups » (Pelloutier, 1898, p. 209). Quelques décennies plus tard, le concept de *conscientisation*, dans la pédagogie des opprimés, reprit cette idée majeure : la pédagogie populaire doit permettre la prise de conscience collective des structures de l'oppression, sinon elle demeure un simple appendice de celle-ci. L'enquête du public sur ses problèmes doit aussi avoir cette vocation ascendante : partir du vécu et remonter vers la compréhension des facteurs structurels des dommages infligés aux sociétés et aux populations. C'est ainsi que l'individu peut se libérer de la domination qu'il porte en lui.

Il ne s'agit donc pas de faire de l'étude abstraite des tragiques questions de l'esclavage, des féminicides, de l'homophobie, de l'exploitation, des intégrismes, des meurtres racistes, des espérances de vie socialement déterminées, etc., les seuls motifs d'une pédagogie intersectionnelle des communs. De façon plus pragmatique, le premier racisme, le premier sexisme, le premier mépris social dont il faut purger le monde commun ne sont pas aussi spectaculaires que les manifestations les plus tragiques de leur existence. Ils sont *structurels*, *systémiques* et *culturels* et, à la limite, une partie des discriminations ne dépendent pas prioritairement des opinions des acteurs. Elles découlent surtout d'un mécanisme social qui produit de manière inéquitable des destins sociaux et des places hiérarchisées. Il peut donc y avoir du racisme sans racistes, des rapports sociaux sexistes sans intervention directe de convictions sexistes et, plus largement, des inégalités sociologiques sans *credo* idéologique favorable aux inégalités. Ceux qui bénéficient de privilèges, d'ailleurs, n'en sont souvent même pas conscients et trouvent que l'état des choses autour d'eux ne pose pas de problèmes éthiques. En partant des exemples les plus horribles, parfois situés dans d'autres sociétés que celle que connaissent directement les populations, ne passe-t-on pas systématiquement à côté de ce matériau concret et incarné ? Ainsi, au lieu de cibler simplement la dénonciation idéaliste des situations apparemment les plus "anormales" et exceptionnelles, rapportées aux principes des droits humains, la pédagogie matérialiste de l'enquête permet de se focaliser sur la *normalité* et sur la proche *quotidienneté* des inégalités, afin de remonter ensuite vers des généralités et des horizons plus lointains.

## Conclusion

Pour être pleinement émancipatrice, la pédagogie ne saurait être réductible à une liste de méthodes et de techniques. Elle est plutôt une *praxis* populaire, incarnant pragmatiquement une forme de vie sans domination, ni discrimination. C'est pourquoi les pédagogies des communs sont un débouché possible des pédagogies critiques dont Paulo Freire est l'emblématique représentant. Des convergences existent déjà entre la pédagogie des opprimés et les pédagogies antiracistes, décoloniales, ouvrières, paysannes, indigènes, écologiques, etc. Elles grandiront au gré des luttes sociales pour une *société des communs* sociaux, démocratiques et écologiques ; c'est à cette ambition que notre modeste article a voulu contribuer.

## Références

- ACOSTA, Alberto. **Le buen vivir**: pour imaginer d'autres mondes. Paris: Utopia, 2022.
- BAKER, Catherine. **Insoumission à l'école obligatoire**. Magnat-l'Etrange: Tahin party, 2006.
- BARONNET, Bruno. L'expérience d'éducation zapatiste au Chiapas: entre pratiques politiques et imaginaires autochtones à l'école. *In*: Dans I. PEREIRA (ed.), **Anthologie internationale de pédagogie critique**. Vulaines-sur-Seine: Éditions du Croquant, 2019, p. 95-118.
- BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: Ática, 1990.
- BIKO, Steve. **Conscience Noire**: Écrits d'Afrique du Sud, 1969-1977. Paris: Éditions Amsterdam, 2014
- CHOMSKY, Noam. **Pour une éducation humaniste**. [2003]. Paris: Éditions de L'Herne, 2010.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Commun. Essai sur la révolution au XXI<sup>e</sup> siècle**. Paris: La Découverte, 2014.
- DE ANGELIS, Massimo. Commun. *In*: Dans KOTHARI, Ashish & alii. **Plurivers**. Un dictionnaire du post-développement. Marseille : Wildproject. 2022, p. 195-198.
- DEWEY, John. La démocratie créatrice : la tâche qui nous attend. **Horizons Philosophiques**, n.5, v.2, p. 41-48. 1995.
- DEWEY, John. **Le public et ses problèmes**. [1915]. Paris: Gallimard, 2010.
- DEWEY, John. **Expérience et éducation**. Paris: Gallimard, 2011.
- DIAGNE, Souleymane Bachir ; AMSELLE, Jean-Loup. **En quête d'Afrique(s)**: universalisme et pensée décoloniale. Paris: Albin Michel, 2018.
- DUBOIS, Maurice. L'école et l'enfant, par J. Dewey. **La Vie Ouvrière**, n. 104, p. 116-117, 20 janvier 1914.
- DUPEYRON, Jean-François. **L'école des communs**. Bordeaux: Le Bord de l'Eau, 2024.

- FEDERICI, Silvia. **Réenchâter le monde. Le féminisme et la politique des communs.** [2019]. Genève: Entremonde, 2022.
- FREINET, Célestin. La morale laïque. **Clarté**, n.35, 5 mai 1923, p. 262-263.
- FREIRE, Paulo. **La pédagogie des opprimés.** [1968]. Marseille: Agone, 2021.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra.** São Paulo: Editora Peirópolis, 2000.
- GIROUX, Henry. **Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning.** Barnby, MA : Bergin & Garvey Press, 1988.
- GLISSANT, Édouard. L'imaginaire des langues. Entretien avec Édouard Glissant. **Études françaises**, n. 28, v. 2-3, p. 11-22, 1992.
- HEDJERASSI, Nassira (ed.). **Les pédagogies émancipatrices. Actualités et enjeux.** Vulaines : Le Croquant, 2020.
- HOOKS, bell. **Teaching to transgress.** New York: Routledge, 1994.
- HOOKS, bell. La pédagogie engagée. **Tracés**, n. 25, 2013, p. 179-190.
- INGOLD, Tim. **L'anthropologie comme éducation.** Rennes: Presses universitaires, 2018.
- KOTHARI, Ashish; SALLEH, Ariel; ESCOBAR, Arturo; DEMARIA, Federico; ACOSTA, Alberto (ed.). **Plurivers.** Un dictionnaire du post-développement. [2019]. Marseille: Wildproject, 2022.
- LAVAL, Christian ; VERGNE. **Éducation démocratique.** La révolution scolaire à venir. Paris: La Découverte, 2021.
- LEE BOGGS, Grace. **Revolution and Evolution in the Twentieth Century.** [1974]. New-York: NYU Press, 2008.
- PELLOUTIER, Fernand. Le musée du Travail. **L'Ouvrier des deux mondes**, n. 14, p. 209-212, 1<sup>er</sup> avril 1898.
- PEREIRA, Irène. **Philosophie critique en éducation.** Limoges: Lambert-Lucas, 2018a.
- PEREIRA, Irène. **Paulo Freire, pédagogue des opprimé-e-s.** Paris: Libertalia, 2018b.
- PEREIRA, Irène (ed.). **Anthologie internationale de pédagogie critique.** Vulaines: Le Croquant, 2019.
- SILVEIRA, Paulo Henrique Fernandes. A presença de Paulo Freire na filosofia da práxis de Steve Biko. **Pro-Posições**, n. 32, p. 1-22, 2021. DOI:10.1590/1980-6248-2021-0102.
- THIERRY, Albert. L'éducation générale supérieure. **La Vie Ouvrière**, n. 95, p. 274-292, 5 septembre 1913.

### À propos de l'auteur

**Jean-François Dupeyron** il est docteur en philosophie de l'Université de Bordeaux et professeur émérite de philosophie de l'éducation. Il est membre du centre de recherche Sciences Philosophie Humanités (SPH). Ses principaux domaines de recherche sont l'éducation, l'école, la pédagogie et l'éthique de l'émancipation.  
Contribution de l'auteur : auteur.

**Comment référencer**

DUPEYRON, Jean-François. Das pedagogias críticas às pedagogias do comum. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 22, n. 53, e18811, 2026. DOI: 10.22481/praxisedu.v22i53.18811