



HAL
open science

L'autre comme un obstacle : les conditions d'une pédagogie libérale

Denis Lemaître

► **To cite this version:**

Denis Lemaître. L'autre comme un obstacle : les conditions d'une pédagogie libérale. IXe colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, Université Grenoble Alpes, Jun 2017, Grenoble, France. pp. 177-184. hal-03244519

HAL Id: hal-03244519

<https://ensta-bretagne.hal.science/hal-03244519>

Submitted on 1 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

L'autre comme un obstacle :

les conditions d'une pédagogie libérale

*LEMAITRE, Denis, ENSTA Bretagne, 2 rue François Verny 29 806 Brest cedex 9 France
denis.lemaitre@ensta-bretagne.fr*

Résumé

Cette communication part du constat que les innovations pédagogiques, centrées sur la création de dispositifs destinés à transmettre des savoirs ou des gestes prescrits, amènent souvent à une forme de conditionnement des étudiants, plus qu'à leur émancipation intellectuelle et morale. Les principes de l'éducation libérale sont présentés ici comme le moyen de penser une pédagogie qui offre les conditions de l'autonomie, par la culture et le recul critique. S'appuyant sur la théorie du conflit sociocognitif, cette communication défend les principes d'une pédagogie de l'obstacle, destinée au dépassement des préjugés et à la formation intellectuelle. La mise en scène de l'autre comme obstacle se traduit par des pratiques pédagogiques laissant de la place à un travail réflexif sur soi, autant qu'à l'acquisition des savoir-faire professionnels.

Mots-clés : Pédagogie, éducation libérale, obstacle, adaptation, émancipation

Introduction

L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur est souvent animée par la volonté d'adapter les enseignements aux attentes des étudiants, d'adapter ces mêmes étudiants à leur vie socioprofessionnelle future et, au-delà, d'adapter les savoirs transmis aux nouveaux besoins de la société (usage du numérique, développement durable, etc.). Cette logique d'adaptation domine particulièrement les filières professionnalisantes, à l'université ou dans les écoles spécialisées (ingénieurs, enseignants, métiers du soin, etc.). Elle conduit souvent à une rationalisation des parcours de formation selon une logique utilitaire à court terme. Lorsque cette logique utilitaire domine, elle peut inspirer des formes pédagogiques qui visent davantage le conditionnement des étudiants à des normes de pensée ou d'action, qu'à leur émancipation intellectuelle et morale. Viser l'adaptation socioprofessionnelle à court terme peut ainsi rompre avec les idéaux de l'éducation libérale, aux fondements de l'histoire des universités occidentales.

Cette communication se propose d'explorer les conditions selon lesquelles l'innovation pédagogique peut éviter le conditionnement des étudiants et répondre au contraire aux attentes d'une éducation libérale, qui vise à rendre les étudiants intellectuellement autonomes, capables de distance critique, de réflexion sur le monde qui les entoure et sur son avenir. Le point de vue défendu est que l'innovation pédagogique ne doit pas être seulement tournée vers l'**adaptation** des étudiants aux savoirs ou savoir-faire prescrits, mais aussi vers la **confrontation** à l'inédit, à la contradiction, au conflit intellectuel. Elle doit être une mise en scène de l'autre non comme ce à quoi il faut s'adapter et se conformer mais de l'autre comme ce qui résiste, et qui conduit à se dépasser soi-même (l'autre pouvant s'incarner dans l'enseignant, les pairs, les savoirs déjà incorporés mais devenus obstacles aux apprentissages).

Cette communication commence par présenter, du point de vue pédagogique, la tension entre les principes d'adaptation et d'émancipation, qui traverse l'enseignement supérieur professionnalisant ; puis elle aborde la notion d'obstacle, comme moyen de comprendre ce que peut être une altérité constructive en pédagogie, avant d'envisager les orientations pédagogiques pouvant correspondre aux finalités d'une éducation libérale.

Pédagogie de l'adaptation ou pédagogie de l'émancipation

La tradition de l'éducation libérale apparaît comme assez largement négligée aujourd'hui. En France en particulier, elle fait l'objet de confusions et de résistances paradoxales (Frelat-Khan, 2008). Puisant ses principes dans l'antiquité gréco-latine, cette tradition s'ancre pendant le Moyen-Age sur le modèle du trivium (grammaire, rhétorique et dialectique) et du quadrivium (arithmétique, géométrie, musique, astronomie), disciplines qui, pour la pensée synthétique d'une part et la pensée analytique d'autre part, sont d'emblée « réputées couvrir tous les modes de la pensée spéculative » (Simard, 2000, p. 35). Elle s'est renforcée ensuite par l'humanisme de la Renaissance, la culture classique de l'Honnête homme et le projet de l'Encyclopédie. Son déclin est identifié à la Seconde Guerre mondiale, au moment où les mathématiques et les sciences de la matière prennent le dessus sur les autres disciplines enseignées, par contrecoup de la Révolution industrielle et du gouvernement par l'économie et la technique. Les humanités classiques reculent fortement et les ambitions de l'éducation libérale, autour de l'émancipation du sujet par la culture, sont reléguées au second plan par rapport à une logique pragmatiste et positiviste, qui vise à l'adaptation des individus aux conditions socioéconomiques de leur époque. Sans en appeler à une réhabilitation des humanités classiques, Denis Simard propose une refondation des principes de l'éducation libérale comme éducation à l'autonomie et à la liberté, à travers « l'exercice du jugement critique », une « éducation comme connaissance de soi », et un temps donné dans le cursus pour « choisir en toute liberté un projet de vie conforme à nos aspirations » (ibid., p. 37).

Dans l'innovation pédagogique telle qu'elle prend forme aujourd'hui, à travers des outils et des procédures visant à déclencher et à contrôler les activités des étudiants, la tentation est forte de rompre avec la visée émancipatrice pour privilégier la visée adaptatrice et utilitariste (Lemaître, 2015). Comme le montre par exemple la lecture des actes du colloque *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* 2015, dont le thème était « Innover : pourquoi ? Comment ? », la grande majorité des innovations pédagogiques porte sur des dispositifs destinés à entraîner les étudiants à des gestes professionnels, à des procédures ou des manières de faire standardisées. Qu'il s'agisse de simulateurs, de fablabs, de serious games, de méthodes agiles, de projets, de jeux de rôle, etc., ces dispositifs sont conçus pour mimer du mieux possible la réalité socioprofessionnelle considérée et pour plaire aux étudiants, en raccourcissant le temps et l'espace.

Une approche purement utilitariste à court terme ne répond pas pleinement aux attentes sociétales contemporaines envers l'enseignement supérieur, pour qu'il forme des étudiants capables, grâce à la culture et au recul critique, de répondre aux nouveaux défis sociaux, sanitaires, économiques, environnementaux, etc. Les efforts largement partagés pour créer des dispositifs pédagogiques visant à adapter les étudiants à leur activité professionnelle future et à leur transmettre des savoirs utiles à court terme conduisent à une certaine forme de dépolitisation de l'activité d'enseignement, vue comme un service de nature technique. L'adaptation professionnelle est nécessaire mais elle comporte le risque de délaissier les finalités de long terme au profit d'une idéologie gestionnaire (de Gaulejac, 2006) qui s'oppose de fait à la tradition de l'éducation libérale (Fabre et Gohier, 2015).

Alors que l'éducation libérale suppose une centration sur les étudiants dans le but de favoriser les apprentissages, d'aider à l'épanouissement et à l'acquisition des savoirs, une approche simplement utilitaire et technique comporte le risque de formater les étudiants à des normes néo-libérales inspirées de la logique de marché et à la base des processus de normalisation de l'enseignement supérieur, comme le processus de Bologne (Croché, 2010). Sans céder à un antipédagogisme assez répandu en France (Kahn, 2006), il paraît souhaitable de se référer aux idéaux pédagogiques hérités de la tradition (Houssaye, 2014), pour éviter de se trouver pris entre d'une part la critique du néo-libéralisme et de ses conséquences, d'autre part la logique utilitaire d'une pédagogie dépolitisée, inconsciente des principes qui l'animent.

La tentation technique et utilitaire conduit le plus souvent à lisser et à contrôler tous les événements d'apprentissage, à travers des dispositifs réglés par des procédures. Le travail pédagogique des enseignants consiste alors à identifier les besoins en formation chez les étudiants, à concevoir des artefacts (notamment des outils numériques), à définir des procédures et des objectifs, puis à mesurer les apprentissages. Les dispositifs conçus visent à entraîner les étudiants à des gestes techniques ou à des pratiques de communication qui correspondent à leurs activités professionnelles futures, qu'il s'agisse de soin, de gestion d'entreprise, de conception et de design, etc. Derrière cette indispensable formation au geste professionnel manque souvent l'approche réflexive qui consiste à travailler sur le sens, sur les cadres de référence et la contextualisation. Plutôt que de « mettre en signes » le monde (selon l'étymologie du verbe « enseigner »), il s'agit alors « d'assigner » des objectifs et des tâches aux étudiants, dans l'idée de les adapter à l'emploi. Or l'adaptation peut conduire à une forme d'altération et même d'aliénation, c'est-à-dire de la conformation plus ou moins consciente à un autre de soi, en termes de désirs, de valeurs ou de culture. Comment faire, dans nos pratiques enseignantes, pour ne pas enfermer les étudiants dans une pédagogie de la réponse et du conditionnement, qui cherche à gommer les aspérités du réel, et pour conserver les principes d'une éducation libérale ?

La place de l'obstacle dans les apprentissages

Qu'il s'agisse de futurs enseignants, soignants, ingénieurs, architectes, scientifiques, etc., un objectif essentiel de l'enseignement supérieur est de relier la dimension technique du métier à la dimension sociale, concernant les usages, l'éthique, le développement durable, etc. Prendre comme finalité de confronter les étudiants à la complexité (au sens de ce qui ne peut pas être totalement expliqué), de les rendre autonomes et réflexifs, suppose de bousculer les représentations toutes faites, les allants de soi, pour stimuler la réflexion et la capacité à construire les problèmes. Une pédagogie s'inspirant des principes de l'éducation libérale se doit donc de valoriser le questionnement, le conflit intellectuel et moral, la « dialectique » du trivium.

Les théories du conflit sociocognitif (Meirieu, 1992, p. 58-62) nous montrent que les apprentissages réussis, qui supposent une véritable appropriation des savoirs, reposent sur le dépassement des représentations acquises. Loin d'apprendre à partir d'une table rase, nous apprenons en modifiant nos a priori, nos perceptions premières de la réalité. Ce qui est vrai pour les jeunes enfants l'est a priori davantage pour les jeunes adultes, qui ont déjà accumulé nombre de savoirs (y compris à l'école) et construit des représentations élaborées des faits naturels, du monde social, d'eux-mêmes et du sens à donner à leurs activités. C'est, dans le cadre de la situation d'apprentissage, lorsque des faits nouveaux viennent bousculer nos représentations acquises en les faisant apparaître comme obsolètes ou inappropriées, que nous sommes confrontés à un conflit sociocognitif qui nous

contraint à un dépassement intellectuel et moral. C'est ce dépassement, par la révision de nos jugements, plus ou moins coûteuse et difficile, qui nous permet de construire de nouvelles certitudes, plus précises ou différentes des représentations premières. Comme le rappelle Tania Zittoun (1997), ce conflit n'est pas à prendre comme une opposition à autrui mais comme « comme un levier qui viendrait décoller une image trop arrêtée que l'on aurait d'un état de chose, parce qu'il révèle qu'il y a toujours une autre image qui s'y oppose, ou une troisième qui nous échappe ». L'idée de conflit sociocognitif incite les pédagogues à ne pas chercher des mises en situation de pure stimulation ou conditionnement, mais à créer aussi des moments de rupture cognitive. L'émancipation intellectuelle suppose en effet de pouvoir s'affranchir des idées fausses et des procédures toutes faites. Concrètement cette approche pédagogique consiste à consacrer du temps à la prise de recul, au débat, à la spéculation. L'enseignement supérieur, qui a pour mission de former des professionnels de haut niveau autonomes dans le pilotage de leur activité et traitant de problèmes complexes, doit créer les conditions d'un questionnement sur les savoirs et leurs usages. Ce questionnement est rendu encore plus nécessaire aujourd'hui par la saturation des moyens d'information, la capacité à traiter les données devenant centrale pour les étudiants.

Pour rompre avec le conditionnement et développer ces capacités de recul critique, la mise en scène pédagogique doit conduire une sorte de « psychanalyse de la connaissance » au sens de Bachelard, qui n'est pas un travail de type freudien sur les interactions interindividuelles mais sur les représentations que l'on s'est construites et que l'on véhicule (Denis, 1963). Il s'agit de « psychanalyser la pensée pour la délivrer des images qui la bloquent et l'empêchent de prendre son essor » (Fabre, 1995, p. 36). Bachelard ne propose pas une méthode mais plutôt les principes d'une surveillance intellectuelle de soi (Bachelard, 2002, 2004), une activité réflexive permanente sur les manières dont on construit ses représentations, et en quoi elles peuvent être déformées par nos intérêts et nos fantasmes (au sens étymologique d'images nous habitant). Dans la mesure où l'obstacle n'est pas une entité négative extérieure au sujet qui l'empêche de progresser, mais plutôt une fausse représentation qu'il véhicule dans sa pensée même, la pédagogie consiste alors à un travail sur l'erreur (Fabre, 1995, p. 80). Ce sont les représentations que les étudiants se sont forgées de manière inconsciente depuis l'enfance qui les empêchent de progresser, de comprendre la complexité des phénomènes. Il s'agit de partir de ces représentations de sens commun, des idées anciennes trop sédimentées, pour les questionner et contrer ainsi les résistances, la paresse ou les intérêts, notre « empêchement intérieur au mouvement de connaître » (Fabre, 1995, p. 83). Bachelard a construit sa pensée sous l'influence des révolutions scientifiques de son époque, notamment devant le constat que la nouvelle physique apparaissait comme relativement abstraite et contrintuitive par rapport au sens commun et à l'expérience sensible. Sa pédagogie est fortement référée aux sciences de la matière, mais on peut faire l'hypothèse que la psychanalyse de la connaissance peut porter aussi bien sur des savoirs de type scientifique que sur des savoirs sociaux, la connaissance de soi et des autres.

D'un point de vue pédagogique, il est intéressant de considérer cette forme d'obstacle intérieur comme un autre de la pensée, au sens de ce qui altère, ce qui rend autre à son propre épanouissement intellectuel. Les représentations communes, les préjugés, les idées arrêtées par paresse ou par intérêt, intégrées de manière mimétique, sont ce qui altère le sujet. Le but de la pédagogie de l'autonomisation et de l'accomplissement de soi, c'est de faire ce travail d'identification de ce qui altère la pensée et de créer les conditions de son dépassement, du mouvement continu de surveillance de soi. Dans cette perspective, l'autre n'est pas ce à quoi il faut que je m'adapte, car sinon je m'altère au sens propre, je perds mon jugement et ma distance, et

je demeure un autre à moi-même : l'autre est ce qui me résiste et me fait progresser. Quelles peuvent être concrètement les conditions d'une pédagogie qui évitent la fusion et la confusion avec l'autre, et qui pousse au contraire les étudiants à rompre avec leurs représentations, pour acquérir une autonomie suffisante dans leurs pensées et leurs pratiques ?

Pour une pédagogie de l'obstacle : « contraste, confrontation, métacognition » (Jerome Bruner)

Tous les dispositifs pédagogiques entraînent les étudiants à adopter des formes de postures intellectuelles et morales (au sens de comportements vis-à-vis des autres). Développer une pédagogie de l'obstacle suppose donc de créer des mises en situation qui confrontent les étudiants à des obstacles cognitifs. L'obstacle est ce qu'installe l'enseignant dans son discours sur les savoirs, tout autant que ce qui émerge des interactions générées entre les étudiants, ou ce qui résiste aux apprentissages dans l'esprit d'un étudiant, indépendamment de ses pairs.

Un certain nombre de pratiques pédagogiques se revendiquent de la confrontation des étudiants à des obstacles, à un « autre » de la pensée. C'est le cas par exemple du débat éthique, particulièrement développé dans la culture anglo-saxonne et qui prend place également dans l'enseignement supérieur francophone. Lorsqu'il ne se limite pas à de simples joutes oratoires formelles, il permet de mettre en scène des points de vue irréductibles qui peuvent stimuler les dépassements dialectiques. C'est également le cas des apprentissages par problèmes, quand ils ne se limitent pas à de la résolution de problèmes selon des approches purement procédurales, mais qu'ils conduisent à une véritable problématisation à travers l'exploration de cadres de référence différents ou contradictoires. C'est encore le cas de la controverse scientifique, dont le but est de mettre en scène des théories différentes sur un problème donné. Amaury Daele (2010) nous rappelle que le défi principal de la controverse constructive est que la discussion des arguments doit se jouer non seulement au niveau social (la rivalité entre individus), mais aussi et surtout au niveau cognitif (les idées).

L'antipédagogisme conduit souvent à opposer les principes de l'éducation libérale (élévation de l'esprit par la culture savante) et les pédagogies nouvelles dans l'enseignement supérieur. Cette opposition est contestable, dans la mesure où une pédagogie de l'obstacle offre les conditions d'une formation de l'esprit à la distance réflexive. Voyant l'éducation dans son rapport avec la culture, Jerome Bruner (2008) en appelle à dépasser ce type d'opposition. Mettant en valeur la dimension collective et symbolique de l'éducation, fortement ancrée dans les récits, il définit les apprentissages comme la construction de significations, selon des démarches de type herméneutique. Le bon moyen de faire cheminer la pensée et de l'amener à construire des significations plus élevées que les préjugés est, en matière de pratiques pédagogiques, la production d'œuvres. En ce sens Bruner se rapproche du courant des pédagogies actives, dans la mesure où elles peuvent amener à la production d'œuvres, comme c'est le cas par exemple des pédagogies par projet. Pour autant une condition importante est que les dispositifs mis en place conduisent effectivement à la production d'œuvres, et ne limitent pas à la mise en place d'activités procédurales, autour d'objectifs servant de prétextes à l'acquisition de savoir-faire standardisés. Ainsi les enseignements à la gestion de projet qui visent simplement à faire acquérir des techniques de gestion se situent-ils davantage du côté du conditionnement. Si l'activité de projet conduit à appréhender un véritable problème sociotechnique pour créer une solution innovante (ex. : offrir des facilités nouvelles à des malvoyants dans l'accès à des environnements numériques), il s'inscrit

dans cette logique de la production d'œuvre, à condition toutefois que le dispositif conduise les étudiants à penser cette dimension de leur travail. Les œuvres produites doivent être rapportées à des significations d'ordre général par rapport à la société, à l'organisation des savoirs et aux rôles que jouent les étudiants dans leur socialisation et leur professionnalisation. D'un point de vue pédagogique, il s'agit d'offrir des espaces à ce travail de déconstruction et reconstruction des significations (quels sont les types de difficultés rencontrées, à quoi se rapporte cette activité dans la société, quelles sont mes relations avec mes pairs, quelles connaissances nouvelles je construis, etc.). Ce type de mise en situation doit permettre de travailler sur les obstacles au sens bachelardien, à travers des situations favorisant le conflit cognitif, pour s'affranchir d'une tendance à se réfugier dans des solutions préconçues et des jugements de sens commun. Du point de vue des apprentissages, Bruner identifie « trois antidotes classiques à ce type particulier d'inconscience de ce qui est automatique, universel : ce sont le *contraste*, la *confrontation* et la *métacognition* » (2008, p. 183). Pour rompre avec le conditionnement et l'imitation automatique de gestes, de procédures, il faut en effet mettre en scène des événements pédagogiques qui remettent en cause les allants de soi, les consensus apparents. Le contraste suppose de mettre en évidence des éléments du réel qui ne concordent pas dans la résolution d'un problème : solutions techniques divergentes, intérêts divers entre les acteurs (ex. : sur le plan économique, environnemental, social), usages culturels ou croyances opposées. La confrontation suppose de créer du débat entre les points de vue, à condition qu'il ne soit pas un affrontement dans le registre social mais bien un conflit de type cognitif (voir supra). La métacognition suppose quant à elle le commentaire, la réflexion seconde sur les événements, les démarches de réflexivité. Elle rejoint cette surveillance de soi, à laquelle invite Bachelard. Concrètement, les dispositifs pédagogiques dits innovants (projets, simulations, mises en situation diverses) ne comportent pas en eux-mêmes ces dimensions ; ce sont les concepteurs qui doivent imaginer des artefacts stimulant ces modalités de la connaissance ; ce sont également les enseignants qui doivent jouer un rôle de tiers sur le plan des apprentissages (Fabre, 2011), en ne se contentant pas d'un rôle d'animateur. À côté de la mise au point des procédures, l'enseignant doit donc consacrer des moyens de créer les conditions de la réflexivité (débat, production personnelle d'écrit, etc.). Une seconde exigence est que cette métacognition s'inscrive dans le registre de la culture, comme questionnement des significations données aux objets et aux activités, aux transformations du monde, dans tous les registres (sociaux, économiques, environnementaux, scientifiques). Elle s'exerce sur nos représentations et notre conscience notamment à travers les discours que les étudiants produisent pour justifier à eux-mêmes et à autrui leurs démarches intellectuelles, leurs projets de vie et professionnels.

Conclusion

Voilà proposées rapidement quelques pistes pour sortir d'une pédagogie du conditionnement, marquée par l'idéologie managériale et s'éloignant des finalités éducatives de l'enseignement supérieur autour de l'émancipation intellectuelle et morale. Elles montrent que l'innovation pédagogique ne doit pas être pensée seulement en fonction de la performance visible et de l'utilité à court terme, mais aussi au regard de la culture et des savoirs nécessaires au recul critique et à la capacité des étudiants à problématiser les situations professionnelles complexes. Le double objectif d'émancipation des étudiants par la culture et d'adaptation aux pratiques professionnelles peut être tenu, dans un enrichissement mutuel, à travers une pédagogie de l'obstacle qui mette en scène le conflit sociocognitif.

Cette approche pédagogique ne fait pas voir l'altérité comme un obstacle : c'est plutôt l'obstacle qui est un autre à nous-mêmes. Lié à nos représentations, qui peuvent porter sur les faits de nature ou les artefacts techniques mais aussi sur les faits de culture, l'obstacle est à considérer comme l'élément central d'une mise en scène pédagogique dédiée aux principes d'une éducation libérale, au sens de l'émancipation des étudiants par la conscience réflexive et l'autonomie intellectuelle, indispensable pour assurer des responsabilités professionnelles de futur diplômé comme pour devenir des citoyens libres et capables d'affronter les défis sociétaux.

Références bibliographiques

- Bachelard, G. (2004). *Le rationalisme appliqué* (4^{ème} édition « Quadrige »). Paris : PUF.
- Bachelard, G. (2002). *La philosophie du non* (5^{ème} édition « Quadrige »). Paris : PUF.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture* (2^{ème} édition). Paris : Retz.
- Croché, S. (2010). *Le pilotage du processus de Bologne* (1^{ère} édition). Louvain : Academia Bruylant.
- Daele, A. (2010). *Le conflit sociocognitif à l'université : une revue de littérature et quelques propositions*. Communication présentée au 26e congrès de l'AIPU, Rabat, Maroc. Résumé repéré à <https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2010/>.
- Denis, A.-M. (1963). Psychanalyse de la raison chez Gaston Bachelard. *Revue philosophique de Louvain* (troisième série, tome 61, n°72), p. 644-663.
- Fabre, M. et Gohier, C. (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme* (1^{ère} édition). Mont Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Fabre, M. (2011). Le maître intérieur selon le rationalisme bachelardien. Dans Xypas, C., Fabre, M. et Hétier, R. (dir.), *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique. Figures et fonctions du tiers en éducation et en formation* (1^{ère} édition, p. 21-29). Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Fabre, M. (1995). *Bachelard éducateur* (1^{ère} édition). Paris : PUF.
- Frelat-Kahn, B. (2008). Le libéral : cet autre. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle* (volume 41), p. 45-61.
- Gaulejac (de), V. (2006). La part maudite du management : l'idéologie gestionnaire. *Empan* (volume 61), p. 30-35.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie* (1^{ère} édition). Paris : éditions Fabert.
- Kahn, P. (2006). La critique du « pédagogisme » ou l'invention du discours de l'autre. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle* (volume 39), p. 81-98.
- Lemaître, D. (2015). Comment l'enseignement supérieur discipline-t-il les savoirs aujourd'hui ? L'influence utilitariste sur l'organisation disciplinaire. Dans Gorga, A. et Leresche, J.-P. (dir.), *Disciplines académiques en transformation* (première édition, p. 151-164). Paris : Les éditions des archives contemporaines.
- Meirieu, P. (1992). *Apprendre...oui, mais comment ?* (9^{ème} édition). Paris : ESF éditeur.
- Simard, D. (2000). L'éducation peut-elle être encore une « éducation libérale » ? *Revue française de pédagogie* (volume 132), p. 33-41.
- Zittoun, T. (1997). Note sur la notion de conflit socio-cognitif. *Cahiers de psychologie* (volume 33), p. 27-30.