

Entre herméneutique et critique : le *team teaching* comme fracture de l'autorité



Arianne Robichaud



Marina Schwimmer

Introduction

Les réflexions relatives au potentiel libérateur ou contraignant des savoirs transmis au sein de l'activité éducative ne sont pas nouvelles, jalonnant chacune à leur façon l'histoire de la philosophie de l'éducation : de la critique adressée par Socrate aux sophistes au regard d'une éducation plus démagogique et corruptrice qu'émancipatoire (Platon, s.d.) jusqu'aux théories des tenants actuels d'une pédagogie critique qui déconstruit l'idée de savoirs épistémologiquement et sociologiquement neutres (Kincheloe, 2008a), la question de la nature même des connaissances transmises et de leurs impacts sur l'apprenant accompagne, depuis toujours, la pensée philosophique en éducation. Tantôt émancipatoires chez Arendt, puisqu'ils permettent aux nouvelles générations de s'appropriier le passé et les traditions en vue de les renouveler sans complètement les détruire (Arendt, 2012), tantôt aliénants chez Feyerabend considérant leur ancrage dans une science et une culture exclusivement positivistes et occidentales (Feyerabend, 1988), les savoirs transmis dans l'institution éducative, qu'ils soient entrevus comme libérateurs ou vecteurs de domination, sont toutefois inexorablement liés à la question de l'autorité du maître comme herméneute qui détient, paradoxalement, le pouvoir d'exploiter et de reconduire l'aliénation tout comme celui de permettre à ses élèves ou étudiants de la reconnaître et d'y résister. C'est dans cette perspective que s'inscrit le texte qui suit, soit une réflexion sur la manière dont l'impact aliénant ou émancipatoire des savoirs sur l'apprenant dépend intimement du rapport herméneutique du maître à ces mêmes savoirs, argument que nous présentons en deux temps :

1) en illustrant d'abord la question à l'aide du débat tenu entre Gadamer et Habermas au regard de la nature de l'herméneutique et de ses liens à la question éducative, puis 2) en discutant une approche critique du *team teaching* (Colwill et Boyd, 2008) susceptible de modeler, pour les enseignants et pour les élèves et étudiants, un rapport de conscientisation et de résistance face au potentiel d'aliénation des savoirs transmis dans l'activité éducative.

Gadamer, Habermas et le maître interprète : entre savoirs nécessaires et savoirs aliénants

Il est certes impossible de restituer ici l'ensemble des tenants et aboutissants du débat tenu entre Gadamer et Habermas, considérant qu'ils représentent non seulement deux géants de la philosophie contemporaine, mais également qu'ils s'inscrivent tous deux dans des traditions de pensée (herméneutique et théorie critique de l'École de Francfort) dont les assises théoriques exigeraient elles-mêmes de longues expositions. C'est pourquoi nous nous limitons ici à présenter, de façon sommaire et en référence aux grandes lignes de ce débat, les fondements de leurs pensées respectives au regard de l'herméneutique ainsi que leurs articulations à la question éducative, et ce, plus spécifiquement en ce qui a trait au rapport entre savoir, maître et élève.

Par les moyens du langage, le projet herméneutique de Gadamer entreprend de résoudre le problème du caractère compréhensible et interprétable des objets du passé, suivant la prémisse d'une inscription fondamentale de l'acte d'interprétation dans une histoire et une culture : nous comprenons le monde et ses objets (matériels, symboliques ou conceptuels) à la lumière d'une tradition historique et culturelle dans laquelle nous sommes ancrés, et qui nous englobe toujours (Gadamer, 1996). Comme l'indique Simard (2002) : « par conséquent, nos interprétations ne sont jamais neutres mais toujours conditionnées par la tradition dans laquelle nous vivons et qui forme la substance de nos préjugés. La tradition est à la fois ce qui limite et rend possible la compréhension, ce qui l'ouvre et la contraint » (p. 66). Pour les défenseurs de cette perspective, cet horizon d'interprétation n'est pas figé, mais toujours susceptible d'engendrer une production nouvelle : dans l'acte de compréhension, nous nous transformons nous-mêmes et notre rapport au monde, mais nous transformons également les traditions qui le constituent dans un élan qui ressemble davantage à une reconduction renouvelée qu'à une simple reproduction (Grondin, 1993).

En ce sens, et en termes gadamériens, l'acte d'éducation est fondamentalement herméneutique : différents savoirs, issus d'un passé et de traditions, sont transmis aux jeunes générations dans l'espoir d'une réappropriation, d'une nouvelle productivité qui est toutefois enracinée dans un passé qui constitue simultanément un ancrage et un futur. Dans cette optique, l'autorité du maître est intimement liée à l'autorité du texte, dans la mesure où tous deux sont ancrés dans une tradition de compréhension commune, partagée (Bingham, 2001) : « *Following Gadamer, a book is authoritative to the extent that it has informative content and to the extent to which it lends itself to a cultural and historical understanding that takes place between the reader and the book* » (p. 266).

Cette relation herméneutique garantit, pour Gadamer, la reconnaissance de l'autorité du maître par ses élèves ou étudiants : non pas autoritaire, mais « faisant autorité », le maître est ainsi celui qui est naturellement reconnu par les apprenants du fait qu'il entretient un lien privilégié à la connaissance, relation interprétative nourrie par un sol herméneutique commun au sein du passé, de la tradition et d'un horizon culturel rassemblant à la fois le savoir et l'interprète.

R

Cette conception de l'herméneutique constitue le point de départ de la controverse : selon Habermas, Gadamer aurait absolutisé la compréhension herméneutique aux dépens de la critique (Mendelson, 1979, p. 57). Certes, nous sommes inscrits dans un monde composé d'œuvres, d'objets, de normes, de concepts et de savoirs qui nous précèdent et qui donnent un horizon de signification aux choses, mais les préjugés qui en découlent pour la compréhension humaine peuvent être ébranlés, déconstruits : dès lors, ils ne constituent plus les incontournables matrices à partir desquelles débute toute compréhension, mais bien des objets qui doivent être eux-mêmes soumis à la critique et, dans une perspective habermassienne, qui sont susceptibles de dévoiler les rapports de force et de pouvoir qu'ils contiennent. Et c'est ici que peuvent être arrimées les notions de savoirs émancipatoires/aliénants, d'autorité du maître et d'apprenant dans la mesure où Habermas voit, dans la négation du potentiel émancipateur et actualisé de la réflexion au profit d'une pensée visant la réhabilitation des traditions, les dangers possibles d'une dérive autoritaire qui s'articule spécifiquement à l'acte d'éducation :

When Gadamer attempts to rehabilitate authority as being illegitimately discredited, like prejudice, by an overly abstract Enlightenment dualism of reason and authority, he particularly has in mind the authority of the teacher or parent, which provides legitimacy for the message he addresses to the student. In this case, Gadamer argues, authority need not behave in an authoritarian fashion. The teacher's authority is recognized by the student who acknowledge his superior knowledge. This is not a case of blind obedience but indeed rests on a kind of recognition and knowledge. But Habermas points out that this framework of authority which mediates tradition contains the threat of sanction as well as the possibility of reward, and he refers to the process of identification on the part of the student with the teacher or parent which lend them authority. The point is that even an authority which does not seem to behave in an authoritarian fashion may be rooted not only in knowledge but also in force and fear. Gadamer's hermeneutics seems to be unable to make this distinction between genuine non-coercitive recognition and a pseudo-recognition based on force, or at least he seems unwilling to grasp its implications (Mendelson, 1979, p. 60).

Simplifiée, la logique habermassienne est la suivante : si nous admettons, dans un geste critique, que les savoirs et connaissances¹ issus du passé peuvent eux-mêmes dissimuler des enjeux de pouvoir à cause de la façon dont ils ont été constitués et réappropriés, si l'interprétation du maître dépend du même horizon herméneutique se manifestant en lui sous la forme de préjugés nécessaires à la compréhension et si les apprenants reconnaissent naturellement comme légitime l'autorité du maître qui en découle, comment alors la transmission du savoir peut-elle s'avérer émancipatrice du tout? En ce sens, Habermas nous amène à considérer que l'éducation ne peut être émancipatrice que si les apprenants s'insèrent dans un processus de délibération rationnelle où ils sont en mesure d'exercer leur propre voix en la confrontant à celle des autres, dans un processus d'intersubjectivité linguistique dépouillé de toute distorsion communicationnelle (Habermas, 1971) auquel participe directement l'autorité herméneutique du maître et des savoirs. Autrement dit, comment prévoir des savoirs et une autorité enseignante capables d'être fondamentalement saisis par la critique, la remise en question, la discussion? Gadamer n'idéalise-t-il pas, dans sa conception de l'autorité des connaissances et de l'enseignant, un rapport circulaire (savoirs légitimes, autorité légitime, reconnaissance naturelle) qui, notamment à la lumière des apports de la pédagogie critique, est tout sauf évident et souhaitable au regard d'une éducation émancipatoire? Et si tel est le cas, comment déstabiliser, voire fracturer ce rapport circulaire?

¹ S'il existe plusieurs façons d'entrevoir la distinction entre *savoir* et *connaissance* suivant les différentes disciplines concernées par ces concepts (épistémologie, didactique, sociologie des connaissances, sciences cognitives, sciences de l'éducation, etc.), nous retiendrons ici une définition de nature anthropologique, inspirée de Rodrigues Dos Santos (1997) : « on ne supposera pas ici que savoir équivaut à *connaissance vraie*. Le sens fort de *savoir*, qui exclut que l'on puisse dire de quelqu'un qu'il sait (connaît) quelque chose quand il détient une croyance fautive sur cette chose, et assimile donc savoir et croyance vraie, ne nous sera pas utile ici dans sa formation absolue. Néanmoins, si la notion de *savoir* a quelque utilité, c'est, de toute évidence, parce qu'elle réfère à un type de rapport particulier entre un sujet et le monde, ou des objets censés exister dans le monde, un rapport indexé sur une fonction de vérité, même si celle-ci peut être insuffisamment définie, voire en partie erronée » (p. 26). Autrement dit, un *savoir* serait constitué d'un arrière-fond culturel et psycho-social fort qui le détermine et au sein duquel le sujet exerce des procédures cognitives de validation qui lui sont propres et qui ne sont pas nécessairement objectives sur le plan de la validité scientifique, alors qu'une connaissance représente un objet initialement extérieur, validé par une preuve scientifique ou objective, que le sujet peut intérioriser plus ou moins intégralement. En ce sens, des savoirs et des connaissances sont transmis dans l'activité pédagogique et dans la relation maître-élève : des croyances, des savoirs constitués d'un arrière-fond culturel situé, mais également des connaissances objectives. Il ne s'agit toutefois, ultimement, que d'une définition de la distinction savoir/connaissance parmi d'autres.

Une autorité fracturée : le team teaching, ou remettre l'aliénation au pouvoir de la confrontation

Comme pour la question de la nature émancipatoire ou aliénante des savoirs transmis dans l'acte d'éducation, celle d'une déstabilisation (voire d'un effacement total) de l'autorité du maître n'est pas nouvelle au sein des réflexions éducatives philosophiques : l'histoire de l'éducation occidentale est marquée, surtout depuis l'Émile de Rousseau (1762), par une volonté de réduire l'autorité du maître et de ses savoirs et les replacer en périphérie de l'apprenant, de ses besoins et de son développement. S'il s'agit de projets profondément différents sur le plan des approches, des méthodes et des sources philosophiques qui les inspirent, ils partagent tout de même ce point commun, que ce soit le Summerhill de A. S. Neill (Neill, 2004), l'éducation démocratique de Freinet (Freinet, 1994) ou encore l'école anarchiste de Ferrer (Ferrer, 2010), pour ne nommer que ceux-ci. Puis, dans les années 1960-70, notamment avec l'apport des théories féministes et postcoloniales, la critique de l'autorité a pris un nouveau visage : pour cette nouvelle génération, notamment Paolo Freire (1974) ou bell hooks (1994) et bien d'autres, il ne suffisait plus, pour émanciper les apprenants, de limiter l'autorité du maître et des savoirs traditionnels, encore fallait-il aider les apprenants à prendre conscience du système d'oppression dans lequel ils s'insèrent, à démasquer les injustices vécues et les remettre en question.

Si la pédagogie critique est un vaste mouvement qui puise ses sources dans de nombreux courants de pensée (théorie critique de l'École de Francfort, post-structuralisme, *cultural studies*, *black studies*, féminisme, études de genre, etc.) et, par le fait même, ne saurait être réduit à une définition unique, il présente néanmoins certains fondements partagés par ses défenseurs. Plus spécifiquement, au regard de la question soulevée au terme de la section précédente (à propos de la manière de déstabiliser, voire fracturer, le rapport circulaire qu'entretiennent, dans une perspective gadamérienne, les savoirs, l'autorité du maître et la reconnaissance des apprenants), quelques caractéristiques sommaires de la pédagogie critique sont utiles : 1) le savoir est un construit social profondément ancré dans des relations de pouvoir relatives à la classe sociale, à la race ou encore au genre des individus (McLaren, 2016, p. 31) ; 2) les curriculums représentent des formes de politiques culturelles qui exigent un dévoilement de leurs biais idéologiques (Giroux, 1990, p. 361-362) ; 3) et la pédagogie critique est ancrée dans une vision sociale et éducative de justice, d'équité et d'émancipation (Kincheloe, 2008b, p. 6). Ces considérations, qui rejoignent celles de Habermas à propos des rapports de force que dissimule tout savoir culturellement et historiquement inscrit, permet d'éclairer la façon dont nous pouvons (et devons?) désabsolutiser les connaissances issues du passé et de la tradition au profit du geste critique.

S

À ce titre, les approches de différents tenants de la pédagogie critique divergent (Bizzell, 1991) : par exemple, alors que Giroux parle d'une autorité émancipatoire au sein de laquelle l'enseignant possède le droit de définir l'agenda de sa classe tant et aussi longtemps que les contenus sont enseignés dans le but de mettre en lumière les présupposés de race, d'histoire, d'idéologie ou de relations de pouvoir asymétriques qu'ils recèlent (*Ibid.*, p. 60), d'autres théoriciennes comme Ellsworth suggèrent que toute forme de préparation de cours reconduit nécessairement une forme d'éducation paternaliste et autoritaire à éviter (*Ibid.*, p. 63) ou encore que l'autorité, suivant la pensée de bell hooks, se gagne notamment lorsque l'enseignant s'assure que ce sont les intérêts personnels des étudiants qui sont réellement au cœur du travail (*Ibid.*, p. 65). Mais ces approches, si différentes soient-elles, conjuguent toutes la critique de l'autorité enseignante au singulier. Ainsi, le danger d'imposer la vision de l'enseignant demeure bien présent, même si cette vision est informée du potentiel hégémonique dont certains savoirs sont porteurs et soucieuse de se faire aussi peu dominante que possible. Car d'une part, les perspectives critiques elles-mêmes peuvent devenir « aliénantes » (Ellsworth, 1989) et, d'autre part, l'autorité de l'enseignant ne peut jamais complètement disparaître dans la mesure où elle lui est conférée par l'institution qui la sanctionne (Luke, De Castell et Luke, 1983, p. 118). Pour résoudre le problème de la position pédagogique surplombante de l'enseignant, n'y aurait-il pas moyen d'amorcer, dès l'initiation du geste pédagogique (sélection des contenus à transmettre, lectures à faire, choix des approches pédagogiques utilisées en classe), un mouvement de confrontation de la subjectivité unique de l'enseignant qui lui permette de remettre en question de façon radicale son rapport aux savoirs et connaissances ?

Dans *Teaching without a Mask? Collaborative Teaching as Feminist Practice*, Colwill et Boyd (2008) défendent l'idée suivant laquelle le *team teaching* ne se limite pas à une méthode pédagogique en vogue soutenant le développement professionnel des enseignants, mais représente surtout une approche éducative émancipatoire correspondant directement aux préoccupations générales des pédagogues critiques et dont les impacts touchent à la fois les étudiants et les enseignants :

Collaborative teaching is often described as potentially transgressive, promoting alternative subject positions for faculty that encourage inclusiveness and the redistribution of power (Kluth and Straut 2003). Feminist critics, in particular, have drawn attention to the ways in which traditional pedagogical structures, including the single authority figure at the front of the classroom, both reflect and reinforce gender hierarchy. In this critique, team-teaching becomes an oppositional practice, which, in the words of Bona et al. (1996), "invites us to trespass, to cross the lines that divide the experts from the ignorant, the masters from the apprentices, the fathers from the sons." Team-teaching, in this view, generates a less hierarchical structure of authority in the classroom, creating a place where "everyone has something to teach and something to learn" and where faculty are actively engaged in "revisiting authority, modeling collaborative learning, and relating to each other dialogically" (Colwill et Boyd, 2008, p. 220).

En collaborant à la constitution des cours, des contenus, des lectures, des approches pédagogiques et des instruments d'évaluation utilisés, les enseignants se soumettent à un processus de transformation qui touche l'ensemble de l'identité enseignante, considérant que « [...] *our teaching personas are deeply rooted not only in our conscious choices, but also in enduring, and at times*

unconscious, structures of self» (*Ibid.*, p. 221). Dès lors, le *team teaching* est une expérience de confrontation : l'autorité personnelle de l'enseignant ainsi que son rapport singulier aux savoirs sont immédiatement confrontés à ceux d'autrui, avant même de s'actualiser dans la salle de classe ; et c'est de ce premier choc que sont reconstruits les contenus ensuite présentés et réinterprétés par les apprenants. À ce titre, le *team teaching* constitue une sorte de prisme à travers lequel l'autorité, les savoirs, les préjugés, les préconceptions et les biais idéologiques d'un seul enseignant sont réfractés, se prêtant ainsi à une interprétation plus nuancée qui, si elle n'est jamais complètement dépouillée de ses ancrages propres et subjectifs, passe au moins préalablement par le procès de l'altérité.

Nous pouvons également voir en quoi, au-delà de cette transformation personnelle pour l'enseignant, l'exercice du *team teaching* est susceptible de modeler le rapport que les étudiants entretiennent eux-mêmes aux savoirs qui leur sont transmis dans l'institution scolaire. En effet, à partir du moment où l'autorité des savoirs transmis en classe ne repose plus sur la seule légitimité d'un maître entretenant un lien herméneutique privilégié à ceux-ci (mais qu'ils sont plutôt soumis d'emblée à l'échange et aux commentaires réciproques), une ouverture concrète se présente aux apprenants : une brèche est visible, qui laisse entrevoir la possibilité claire d'une remise en question de la nature même du savoir. La nature discursive de la connaissance est d'emblée représentée par la joute oratoire entre les enseignants en présence, qui incarnent et représentent en chair et en os ce jeu de reconstruction et de réinterprétation ; plus encore, l'autorité unique maintenant déstabilisée, la prise de parole libérée est facilitée pour les étudiants. Comme le soulignent Anderson et Speck (1998, p. 673) :

Team teaching also can promote dialogue leading to increased student participation (Hertzog & Lieble, 1994). Increased student participation naturally follows when teachers encourage the expression of multiple perspectives by modeling learning and mutual respect. As Colby and Rice (1971) noted, when team teachers model dialogue between themselves, they elicit "easy involvement from students" (p. 9-9). Part of the reason why dialogue can foster increased student participation may be due to what Rinn and Weir (1984) said is one outcome of effective team teaching: "intellectual excitement" (p. 9). Thus, professors' "enthusiasm reveals them as the best students in the class" (p. 5), and the "other" students sense a dynamic in the classroom that invites them to join in the intellectual excitement. Indeed, "the interactive nature of team teaching may be a potential source of intellectual stimulation and cognitive development for learners as well as faculty" (Hatcher et al., 1996, p. 375).

Au final, cette excitation intellectuelle ne représente-t-elle pas l'élan duquel naît toute réflexion réellement porteuse de sens pour l'apprenant, et ultimement de toute prise en charge émancipatoire de son rapport aux savoirs et connaissances? S'emparant à la fois des enseignants et des étudiants en contexte de *team teaching*, ne constitue-t-elle pas, au fond, le telos de toute activité éducative soucieuse de transformation?

Conclusion

Nous avons voulu, dans ce texte, éclairer la question de la nature émancipatoire ou aliénante des savoirs scolaires en la liant fondamentalement à celle de l'autorité du maître : pour ce faire, nous avons soutenu nos réflexions à l'aide du débat tenu entre Gadamer et Habermas sur l'herméneutique, puis en référence au *team teaching* tel que conceptualisé dans certaines théories issues de la pédagogie critique. Évidemment, le *team teaching* n'est pas en soi une panacée, et ne scelle pas magiquement les questions fondamentales relatives à l'autorité du maître, l'autorité des savoirs et la nature d'une éducation proprement libératrice : la leçon gadamérienne est forte, et nous oblige à reconnaître que nous sommes toujours situés dans un horizon de sens qui nous constitue, et ce, peu importe que nous soyons un seul enseignant ou plusieurs au-devant d'une classe. En d'autres termes, comment lier, dans l'activité éducative, l'appartenance préexistante au monde qui nous constitue toutes et tous, apprenants comme enseignants, à la nécessité d'une critique de ses différents présupposés? À l'image des commentaires de Ricœur à propos du débat Gadamer-Habermas, la réponse à cette question se situe possiblement dans le refus de séparer les deux perspectives :

Le débat met en jeu ce que j'appellerai le geste philosophique de base. Ce geste est-il l'aveu des conditions historiques auxquelles toute compréhension humaine est soumise sous le régime de la finitude, ou bien ce geste est-il, en dernier ressort, un geste de défi, un geste critique, indéfiniment repris et indéfiniment tourné contre la « fausse conscience », contre les distorsions de la communication humaine, derrière lesquelles se dissimule l'exercice permanent de la domination et de la violence? Cet enjeu semble s'énoncer dans les termes d'une alternative : ou la conscience herméneutique ou la conscience critique. Mais en est-il bien ainsi? N'est-ce pas l'alternative elle-même qui doit être récusée? (Ricœur, 1986, p. 333, dans Aguirre Oraa, 1993, p. 410).

Références bibliographiques

- Anderson, R. S. et Speck, B. W. (1998). "Oh what a difference a team makes": Why team teaching makes a difference. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 671-686.
- Aguirre Oraa, J. M. (1993). Raison critique ou raison herméneutique? *Revue philosophique de Louvain*, 91, 409-440.
- Arendt, H. (2012). *L'Humaine condition*. Paris : Gallimard.
- Bingham, C. (2001). I am the missing page of the text I teach: Gadamer and Derrida on teacher authority. In S. Rice (dir.), *Philosophy of Education 2001* (p. 265-272). Illinois : University of Urbana-Champaign.
- Bizzell, P. (1991). Power, authority, and critical pedagogy. *Journal of Basic Writing*, 10(2), 54-70.
- Colwill, E. et Boyd, R. (2008). Teaching without a mask?: Collaborative teaching as feminist practice. *National Women's Studies Association Journal*, 20(2), 216-246.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59, 297-324.
- Ferrer, F. (2010). *L'École moderne : explication posthume et finalité de l'enseignement rationnel*. Bruxelles : Couleur Livres.
- Freire, P. (1974/69). *La pédagogie des opprimés*. Paris : Éditions Maspéro.
- Feyerabend, P. (1988). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Seuil.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques*. Paris : Seuil.
- Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et Méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- Giroux, H. A. (1990). Curriculum theory, textual authority, and the role of teachers as public intellectuals. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(4), 361-383.

- Grondin, J. (1993). *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*. Paris : Vrin.
- Habermas, J. (1971). Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In O. Apel et al. (dir.), *Hermeneutik und Ideologiekritik* (p. 120-158). Frankfurt : Suhrkamp.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York : Routledge.
- Kincheloe, J. L. (2008a). *Knowledge and critical pedagogy*. New York : Springer.
- Kincheloe, J. L. (2008b). *Critical pedagogy primer*. New York : Peter Lang.
- Luke, C., De Castell, S. et Luke, A. (1983). Beyond criticism: The authority of the school text. *Curriculum Inquiry*, 13(2), 111-127.
- McLaren, P. (2016). *The fist called my heart: The Peter McLaren reader (vol.1)*. Caroline du Nord : IAP Publishing.
- Mendelson, J. (1979). The Habermas-Gadamer debate. *New German critique*, 18, 44-73.
- Neill, A. S. (2004). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : La Découverte.
- Platon (s. d.). *La République (livre VI)* (traduit par G. Leroux). Paris : Flammarion.
- Rodrigues Dos Santos, J. (1997). La notion de « savoir » en anthropologie. *Journal des anthropologues*, 70, 17-39.
- Rousseau, J.-J. (1762/2010). *Émile ou De l'éducation*. Paris : Gallimard.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82.

