

Questionner l'éducation au patrimoine : quelle éthique, quelle épistémologie, pour quelle problématisation ?

Questioning heritage education: what ethics, what epistemology, for what problematization?

Xavier Roth¹, Angela Barthes²

¹ Université de Grenoble, Laboratoire LARAC, France, xavier.roth@univ-grenoble-alpes.fr

² Université d'Aix-Marseille, Laboratoire ADEF, France, angela.barthes@univ-amu.fr

RÉSUMÉ. Une des spécificités des « éducations à » est de mêler de manière inextricable les savoirs à des valeurs importées de la sphère socio-politique. Ce qui pose le problème éthique de leur justification : comment éviter de faire de l'éducation une entreprise de normalisation, sans tomber pour autant dans un relativisme qui assimile les savoirs à des opinions ? Cet article présente les principes directeurs d'une problématisation qui soit spécifique aux « éducations à ». Ils procèdent de l'analyse, conduite par Canguilhem, des rapports entre savoirs et valeurs en histoire des sciences. Expliquant que les valeurs, pour faire sens, doivent être replacées dans leur opposition logique à des antivaleurs, Canguilhem esquisse une procédure de justification des contenus d'enseignements qui échappe aussi bien à l'absolutisme qu'au relativisme. L'éducation au patrimoine, classiquement en tension entre ces deux écueils, illustrera notre propos théorique.

ABSTRACT. One of the specificities of the educations for is to inextricably combine knowledge with values imported from the socio-political sphere. This poses the ethical problem of their justification: how to avoid making education a standardization enterprise without falling into a relativism which equates knowledge with opinions? This chapter presents the guiding principles of a problematization that is specific to "education for". They proceed from the analysis, led by Canguilhem, of the relationships between knowledge and values in the history of science. Explaining that values, in order to make sense, must be replaced in their logical opposition to anti-values, Canguilhem outlines a procedure for justifying teaching content that escapes both absolutism and relativism. Heritage education, classically in tension between these two pitfalls, will illustrate our theoretical point.

MOTS-CLÉS. éducations à, éducation au patrimoine, éthique, épistémologie, valeurs, normes, problématisation, émancipation.

KEYWORDS. education for, heritage education, ethics, epistemology, values, standards, problematization, emancipation.

1. Introduction : « Éducations à » et émancipation

Au-delà des controverses suscitées par les « éducations à », détracteurs et partisans s'accordent néanmoins sur un point : leur engagement sur des thématiques complexes (Audigier, 2015 ; Barthes et Alpe, 2018 ; Beitone, 2014 ; Lebeaume, 2012). Elles visent une prise en charge des risques et enjeux globaux, dans un monde où les repères traditionnels ont été profondément et durablement bousculés (Fabre, 2011). Ce qui n'est pas sans conséquence pour les praticiens et les chercheurs en éducation. Dans le champ des « éducations à », il s'agit effectivement moins d'enseigner des « disciplines » (Tutiaux-Guillon, 2017) que des « savoirs incertains » (Alpe et Barthes, 2013), moins de résoudre des problèmes « déjà énoncés » que de construire des « problèmes flous » (Fabre, 2017b). D'après le Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à », ces « éducations à » se caractérisent par quatre dimensions : 1°) Elles sont thématiques et non disciplinaires ; 2°) Elles sont en relation étroite avec des questions socialement vives et courrent ainsi en permanence le risque d'une instrumentalisation politique et/ou médiatique du débat scientifique ; 3°) Elles brouillent la dichotomie instituée traditionnellement entre savoirs et valeurs, en mêlant

dans les curricula des exigences sociétales, culturelles ou politiques fortement accentuées ; 4°) Elles sont polémiques en ce qu'elles « ont comme objectif, généralement explicite, de faire évoluer des comportements ou du moins les attitudes » (Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon (dir.), 2017, p. 9-10).

Les « éducations à » ont en somme ceci de problématique que les contenus à faire apprendre sont surdéterminés par des normes sociales visant la rectification de comportements jugés insatisfaisants (Barthes et Alpe, 2018). Mais au nom de quoi ces comportements doivent-ils être réformés ? Qu'est-ce qui justifie la mise en œuvre de ces « éducations à » ? Sur quels critères s'appuient-elles pour disqualifier les attitudes existantes, et légitimer ce qui peut dès lors s'apparenter à une normalisation des attitudes ? Précisons d'emblée qu'il ne s'agit pas de conduire ici une charge imbécile et vaine contre les normes : toute éducation comporte nécessairement une dimension normative. Ce point n'est pas empirique, mais conceptuel. Dès les années 1960, le philosophe britannique Richard Stanley Peters insistait sur le fait qu'il y aurait « une contradiction logique à dire qu'une personne a été éduquée, sans que cette même personne ait toutefois été changée d'une manière désirable » (Peters, 1965, p. 90-91). On userait ainsi du mot « Éducation » comme on use de mot « réforme ». Ordinairement constate Peters, nous employons en effet « éducation » quand « quelque chose qui vaut la peine (worthwhile) est intentionnellement transmis » (Peters, 1966, p. 35). Il y a autrement dit « éducation » dès lors qu'il y a « valeur » à transmettre. C'est la raison pour laquelle nous parlons couramment d' « éducation au patrimoine » ou d' « éducation à la citoyenneté », mais pas d' « éducation au vol » ou d' « éducation à la violence », dans la mesure où le critère de la valeur de ce qui est transmis fait précisément défaut. Depuis Platon et son illustre allégorie de la caverne, ce qui fait « valeur » pour l'éducation réside dans le développement de la rationalité de la personne éduquée. La justification de cette valorisation de la rationalité réside dans la thèse que le savoir est source de libération, qu'il conduit celui qui l'acquiert vers un changement mélioratif, qu'il l'affranchit progressivement de sa condition primitive en lui montrant le monde de manière toujours plus riche et plus complexe (Hirst, 1965). C'est en ce sens que les anglo-saxons parlent de 'Liberal education', traduit par « éducation générale », en raison des liens conceptuels profonds qui unissent « éducation » et « libération ». Bref, c'est au nom d'un idéal d'émancipation qu'on justifie traditionnellement l'éducation (Eneau, 2017).

1. Pour clarifier les rapports entre savoirs et valeurs vers une éducation au patrimoine

1.1. Examiner les rapports entre valeur de la vérité et valeurs sociales dans l'histoire des sciences

Au plan épistémologique, un des premiers apports que la recherche sur les « éducations à » peut retirer de l'enseignement de Canguilhem, c'est qu'une réflexion rigoureuse sur la nature des savoirs ne peut se dérouler que dans l'espace de l'histoire des sciences. En retracant les contextes de découvertes scientifiques, Canguilhem montre combien la valeur de vérité – valeur qui oriente le régime de production de savoirs – a pu dans l'histoire entrer en conflit avec d'autres valeurs, comme les valeurs politiques, religieuses ou économiques, lesquelles en ont troublé le développement idéal. Autrement dit, l'histoire des sciences est un excellent révélateur de ce que Max Weber a nommé « la guerre des Dieux » (Weber, 1959, p. 91). C'est en cela que l'« épistémologie historique » de Canguilhem nous semble précieuse pour l'examen des contenus des « éducations à » où se mêlent savoirs et valeurs. Si Canguilhem s'emploie comme il le dit à retracer « *l'histoire de la formation, de la déformation et de la rectification de concepts scientifiques* » (Canguilhem 2002, p. 235), c'est dans le but de clarifier le rapport qu'entretient la production de savoirs avec les valeurs sociales et politiques d'une expérience historique donnée. C'est pourquoi Canguilhem parle à propos des concepts scientifiques de leur « déformation » et de leur « rectification » : leurs trajectoires ne sont jamais linéaires en ce que ces concepts sont fréquemment importés dans la sphère socio-politique, afin d'infléchir des « questions socialement vives » (Legardez, 2006) qui sont normalement étrangères à la production de connaissance comme telle.

Illustrons cette intrication entre savoirs et valeurs dans l'histoire des sciences par un exemple tiré de *La Formation du concept de réflexe aux XVIIe et XVIIIe siècles* (Canguilhem, 1977a). Pourquoi a-t-on considéré Descartes comme le père du concept scientifique de réflexe à la fin du XIXe siècle ? Pour des raisons moins scientifiques que nationalistes répond Canguilhem. Celui à qui on attribue aujourd'hui la paternité du concept actuel de réflexe, Georg Prochaska (1749-1820), ne pouvait à l'époque être reconnu comme tel en raison de sa nationalité. Médecin tchèque professant à l'Université de Prague, Prochaska appartenait alors à une nation vaincue, et par conséquent considérée comme inférieure par l'éminent physiologiste allemand Du Bois-Reymond (1818-1896) (Canguilhem, 1977a, p. 142). Incontestablement discutable au plan moral, cet épisode a ceci d'intéressant au plan épistémologique qu'on y voit la production de savoirs contrariée par des dimensions sociales et politiques qui lui sont tout à fait extérieures. Parce que l'histoire des sciences « *traite une science dans son histoire comme une purification élaborée de normes de vérification* » (Canguilhem, 1977b, p. 44), elle montre combien les savoirs sont toujours déjà pris dans une histoire dont ils ne peuvent jamais s'extraire totalement. C'est pourquoi la « *purification élaborée de normes de vérification* » évoquée par Canguilhem ne peut être qu'asymptotique : la pureté axiologique du savoir n'est pas de l'ordre du fait, mais constitue un idéal régulateur pour l'activité scientifique.

Ici réside l'intérêt de l'histoire des sciences pour la recherche sur les « éducations à ». En reconnaissant aux savoirs une part incompressible d'adhérence historique, l'épistémologie historique de Canguilhem neutralise la tentation absolutiste. C'est un fait que dans l'expérience humaine, les valeurs épistémiques sont mêlées à d'autres valeurs – telles les valeurs techniques, politiques ou encore religieuses – qui en brouillent le développement idéal. Ce qui ne conduit pas pour autant Canguilhem à épouser naïvement les thèses opposées du relativisme. Une part considérable de son travail d'historien consiste précisément à montrer que le progrès des sciences est le résultat d'un processus d'arrachement progressif des énoncés scientifiques aux contextes socio-politiques dans lesquels ils ont été formulés. C'est tout le sens de ses textes sur les « *idéologies scientifiques* », ambivalentes en ce qu'elles sont « *à la fois obstacle et condition de possibilité, aussi parfois, pour la constitution de la science* » (Canguilhem, 1977b, p. 38). Si les apports de Canguilhem à la recherche sur les « éducations à » sont à ce point pertinents, comment expliquer alors sa faible mobilisation par le champ concerné ? Cela tient à un malentendu que nous allons tâcher à présent de lever.

2.2. Lever les malentendus épistémologiques

De manière générale, Canguilhem est loin d'occuper dans les débats épistémologiques en éducation une position aussi centrale que Dewey (Vergnioux 2009 ; Fabre, 2013 ; Bulle, 2016). Il n'en n'est pas non plus complètement absent (Cornu, 2009 ; Moreau, 2015). Pour ce qui concerne les « éducations à », il est ainsi au centre d'une querelle opposant détracteurs et défenseurs des savoirs disciplinaires. Le différend porte sur le renversement des manières traditionnelles de penser les savoirs à enseigner. Pour Beitone (2014), les partisans des « éducations à » chercheraient, « *sur fond d'exaltation de la post-modernité et du relativisme (...) à contester la démarche scientifique et l'existence de connaissances scientifiques* ». Cependant, estime Beitone, ceux-ci ne parviendraient pas à argumenter jusqu'au bout le renversement qu'ils appellent de leurs vœux. En effet, poursuit l'auteur, leur critique des enseignements disciplinaires se caractériserait en ceci que « *les références épistémologiques utilisées sont extrêmement fragiles...* »

Beitone appuie principalement son argumentation sur un texte collectif de chercheurs datant de 2009, qui oppose « l'approche multiréférentielle » d'Ardoino à « l'épistémologie régionale » de Bachelard et de Canguilhem. La discussion porte sur la question de savoir quelle approche épistémologique permettrait de circonscrire au mieux les enjeux des « éducations à » en général, et de l'éducation au développement durable en particulier :

« Partant d'une réflexion liée à ce domaine, réflexion fortement ancrée dans l'histoire de la science concernée, certains auteurs construisent une philosophie des sciences voire une philosophie telle celle de Bachelard ou celle de Canguilhem. Nous voyons bien ici comment une épistémologie régionale nous semble, dans une première approche, peu adaptée pour les concepts économico-socio-scientifiques du développement durable. L'approche multiréférentielle d'Ardoino (1988), parce qu'elle prend en compte, sans exclusive *a priori*, des îlots de rationalité liés indifféremment aux champs des sciences de la nature, des sciences sociales, ou des sciences humaines, parce qu'elle s'interroge sur les valeurs impliquées et accepte des zones d'ignorance, semble être plus indiquée dans une perspective de dépassement de cette limite » (Simonneaux J., Lange, Girault, Victor, Fortin-Debart, Simonneaux L., 2009, p. 105-106).

Ce que Simonneaux *et al.* reprochent à « l'épistémologie française », c'est de cloisonner l'espace du savoir. S'agissant par exemple de Bachelard, la nécessité de délimiter « des régions distinctes dans l'organisation rationnelle du savoir » (Bachelard, 1986, p. 119), et de reconnaître ainsi des « rationalismes régionaux », tient à ce que les méthodes scientifiques diffèrent selon que l'on s'intéresse à l'électricité ou à la mécanique. C'est pourquoi Bachelard déclare avoir « *fragmenté le rationalisme pour bien l'associer à la matière qu'il informe, aux phénomènes qu'il règle, à la phénoménotéchnique qu'il fonde* » (Bachelard, 1986, p. 119). C'est une telle fragmentation du rationalisme en régions distinctes (« rationalisme électrique », « rationalisme mécanique ») qui pose problème aux chercheurs pour penser les contenus des « éducations à ». Parce que fragmenté, un tel « rationalisme appliqué » ne semble à première vue guère approprié « à la nature mixte ou métissée, entre sciences de la nature et sciences humaines, des savoirs impliqués par les "éducations à" » (Simonneaux *et al.*, 2009, p. 105). Que l'on parle d'éducation au développement durable, d'éducation à la santé, ou encore d'éducation à la citoyenneté, ce sont à chaque fois des « *idées de concepts fourre-tout, tiroirs, carrefours, ou complexes* » (*Ibid.*) qui sont mobilisées.

2.3. Exiger de l'unité et de la cohérence

Bien que souscrivant pleinement à l'argumentation de Simonneaux *et al.* sur les limites d'une épistémologie régionale pour penser les contenus des « éducations à », nous considérons néanmoins comme problématique le fait de considérer ce qu'ils nomment « l'épistémologie française » de façon aussi monolithique. On a pour habitude de présenter Canguilhem comme le continuateur du travail de Bachelard, à ceci près que la région du savoir qui l'occupe n'est pas la physique, mais les sciences du vivant (Gutting, 1989, p. 32). Pourtant, l'examen de l'ensemble de ses textes révèle un Canguilhem beaucoup plus ambigu que Bachelard concernant la pratique du régionalisme en épistémologie. Certes, Canguilhem est incontestablement l'auteur d'études pointues relevant d'une région particulière de l'histoire des sciences de la vie (Canguilhem, 1977, 2002). Mais il faut rappeler que Canguilhem se considérait un avant tout comme « *un professeur de philosophie (...) ayant entrepris des études médicales* » pour bénéficier, dit-il, d'*« une introduction à des problèmes humains concrets »* (Canguilhem, 1966, p. 7). Or, il a toujours été bien clair pour lui que la pratique philosophique n'a rien d'une œuvre de spécialisation. Elle est au contraire « *la totalisation de l'expérience d'une époque* » (Canguilhem, 2015, p. 1134). La philosophie est une quête d'unité : « *si un enseignement philosophique a un sens éducatif, c'est pour autant, croyons-nous, qu'il peut donner le goût de cette unité* » (Canguilhem, 2011, p. 635). La finalité de la philosophie, ce n'est pas la spécialisation dans un domaine particulier du savoir, mais l'unification d'une expérience subjective rendue problématique en ce que les valeurs qui y sont incluses sont en conflit (Roth, 2013).

Si le monde d'aujourd'hui est un « monde problématique » (Fabre, 2011), c'est parce que la modernité se caractérise essentiellement par un « polythéisme des valeurs » comme disait Weber. En effet, au plan existentiel, l'individu moderne doit faire face à un véritable casse-tête axiologique : comment concilier l'exigence morale, le besoin politique de vivre ensemble et la soif de beauté d'une part, avec l'aspiration à la vérité qui, d'autre part, ne cesse de croître au gré des innombrables succès que rencontrent les sciences depuis quatre siècles ? Conscients d'un tel éclatement de l'expérience de l'individu moderne, des chercheurs comme Audigier renvoient à la notion de

« cohérence » pour signifier que les « éducations à » relèvent d'un projet politique contextualisé, avant tout dans les situations construites et mises en œuvre par les acteurs de l'éducation. Dès lors qu'il y a « polythéisme des valeurs », c'est *in fine* à l'élève de se construire sa propre chaîne de cohérence, « *entre ses croyances, ses opinions, ses connaissances, ses intérêts et ses pratiques, ses décisions, ses actions, selon les contextes dans lequel il vit* » (Audigier 2017, p. 304). Mais encore faut-il fournir à l'élève les supports conceptuels et les repères nécessaires à une telle unification...

2.4. Considérer les contenus d'enseignement comme des « phénomènes d'inter-normativité »

De ce point de vue, on comprend ce qu'une « épistémologie régionale » peut avoir d'insatisfaisant pour les « éducations à ». C'est pourquoi, à l'image du Foucault des *Mots et les choses*, l'enjeu de l'épistémologue des « éducations à » est de « *défier la spécialisation des spécialistes et tenter de devenir un spécialiste, non pas de la généralité, mais de l'inter-régionalité* » (Canguilhem, 1967, p. 609). Canguilhem peut lui servir ici de modèle à suivre. Sans adopter un point de vue inter-régional en épistémologie, comment rendre compte de l'apparition d'une idéologie scientifique telle que l'évolutionnisme de Spencer (Canguilhem, 1977b) ? Comment comprendre que le concept de milieu soit devenu « un mode universel et obligatoire de saisie de l'expérience et de l'existence des êtres vivants » sans retracer « *les étapes historiques de la formation du concept et les diverses formes de son utilisation, comme aussi les retournements successifs du rapport dont il est un des termes, en géographie, en biologie, en psychologie, en technologie, en histoire économique et sociale* » (Canguilhem, 1965, p. 129) ? Comment expliquer le succès populaire d'un concept scientifique comme celui de réflexe, sans rapporter celui-ci au contexte socio-économique d'« *une civilisation industrielle [qui] cultive plutôt la réaction réflexe, alors qu'une civilisation agricole cultive plutôt la réaction lente ou différée* » (Canguilhem, 1977a, p. 163) ?

Pour qualifier l'histoire inter-régionale des sciences pratiquée par Canguilhem, nous dirions qu'elle est une histoire « inter-normative » des sciences : elle prend toujours pour objet des « phénomènes d'inter-normativité ». Son examen porte non pas sur les objets des différentes sciences, mais sur « *l'ensemble des phénomènes constitués par les rapports qui se nouent et se dénouent entre deux catégories, ordres ou systèmes de normes* » (Carbonnier, 1988, p. 313). Pour s'en convaincre, il suffit d'énumérer quelques-uns des concepts inter-normatifs dont il a retracé l'histoire : le concept de milieu, de réflexe, de régulation, et bien évidemment, celui de norme. Tous peuvent être considérés comme des concepts au carrefour de plusieurs régions du savoir. Et c'est précisément en raison de leur caractère composite, à l'intersection de normativités hétérogènes que Canguilhem s'y est intéressé, puisqu'il considère l'histoire d'une science comme un processus de purification progressive des énoncés scientifiques.

Cette approche inter-normative en épistémologie est riche d'enseignements pour penser les tensions entre savoirs et valeurs dans le champ des « éducations à ». Contre l'absolutisme, elle affirme l'historicité des savoirs. Contre le relativisme, elle met en avant la notion de progrès dans les sciences, qui résulte d'un arrachement des énoncés scientifiques aux contingences historiques. Mais il y a plus. En montrant qu'entre les différentes régions du savoir, se jouent des « phénomènes d'inter-normativité » en raison des tensions entre valeur de vérité et valeurs sociales, Canguilhem fait du concept de « norme » un opérateur de clarification des problèmes épistémologiques que rencontrent les « éducations à ». Dans la partie qui suit, notre objectif est de montrer en quoi l'analyse qu'il propose du concept de « norme » permet de structurer une problématisation adaptée à la forte dimension normative des « éducations à ». L'éducation au patrimoine, classiquement en tension entre absolutisme et relativisme, servira d'appui à notre argumentation.

3. Problématiser les valeurs par leurs antivaleurs

3.1. Le concept de norme: analyse logique

Dans quelle mesure une analyse logique du concept de « norme » peut-elle contribuer à l'élaboration d'une problématisation adaptée aux contenus des « éducations à » ? La didactique fournit ici quelques orientations. Selon Develey, « *la didactique s'affirme comme questionnement nouveau par rapport au questionnement pédagogique, dès lors qu'elle considère que la particularité des savoirs enseignés détermine des modes d'apprentissage et des modalités d'enseignement particuliers* » (Develey, 1997, p. 64). On peut ainsi penser avec Fabre que « *c'est bien l'analyse préalable des concepts à enseigner qui marque le passage d'une gestion pédagogique à une gestion didactique* » d'une situation d'apprentissage (Fabre, 1999, p. 141). S'agissant des « éducations à », on a vu que leurs contenus sont caractérisés par leur forte dimension normative. C'est donc en raison de cette centralité de la norme qu'une réflexion conceptuelle sur les « éducations à » peut difficilement faire l'économie d'une analyse logique d'un tel concept.

Qu'entend-t-on ordinairement par « norme » ? Les démarches de clarification conceptuelle menées par Canguilhem au contact d'une information serrée de l'histoire des sciences révèlent que le mot « norme » intervient ordinairement dès lors qu'il s'agit de rectifier un existant jugé insatisfaisant au regard de quelque valeur :

« *Quand on sait que norma est le mot latin que traduit équerre et que normalis signifie perpendiculaire, on sait à peu près tout ce qu'il faut savoir sur le domaine d'origine du sens des termes norme et normal, importés dans une grande variété d'autres domaines. Une norme, une règle, c'est ce qui sert à faire droit, à dresser, à redresser. Normer, normaliser, c'est imposer une exigence à une existence* » (Canguilhem, 1966, p. 177).

Fixons à partir de là les définitions de « norme » et de « valeur ». Une norme peut être définie comme une procédure que l'on privilégie en raison de son efficacité présumée pour inscrire quelque valeur dans l'existant à rectifier. La norme, c'est autrement dit l'instrument de la valeur. En retour, si la norme est mobilisée dès lors qu'il s'agit d'inscrire une valeur dans l'existence, c'est dire que le mot valeur intervient pour désigner « *le contraire du fait* » (Canguilhem, 2011, p. 824). Une valeur, c'est donc une préférence pour un état de choses que l'on vise à substituer, au moyen d'une norme, à un état de choses décevant.

3.2. Les antivaleurs auraient-elle une valeur éducative ?

Allons plus loin dans cette direction. Pour Canguilhem, l'examen des rapports du normal au pathologique dans les sciences médicales révèle que c'est l'expérience des « valeurs négatives » du pathologique qui fait paraître par contraste la valeur des régulations du normal : « *La maladie nous révèle des fonctions normales au moment précis où elle nous en interdit l'exercice* » (Canguilhem, 1966, p. 59). Développant une réflexion voisine des « obstacles épistémologiques » de Bachelard (1975), Canguilhem défend en effet l'idée que « *toute valeur doit être gagnée contre une antivaleur* » (Canguilhem, 1966, p. 177). Concept dynamique et polémique, la norme tire sa valeur de la rectification qu'elle impose à un anormal logiquement second, mais historiquement premier. La condition de possibilité de la norme, c'est l'anormal dont elle vise postérieurement la normalisation. Autrement dit, c'est l'expérience des antivaleurs qui révèle par effet de polarité inversée la valeur de la valeur : « *jouir véritablement de la valeur de la règle, de la valeur du règlement, de la valeur de la valorisation, requiert que la règle ait été soumise à l'épreuve de la contestation* » (Canguilhem, 1966, p. 179).

Ce point de logique nous semble d'une importance capitale pour la recherche sur les « éducations à », qui ont l'ambition explicite de faire évoluer les attitudes. Si l'analyse du concept de norme révèle que « *dans l'ordre du normatif, le commencement c'est l'infraction* » (Ibid., p. 179), on peut alors faire l'hypothèse que les conditions d'un apprentissage non absolutiste et non relativiste d'une

norme résident en grande partie dans le fait de rapporter explicitement cette norme à l'anormal qu'elle vise à rectifier. Pour comprendre et faire apprendre le sens d'une norme, il serait autrement dit nécessaire de remonter logiquement de la norme aux « valeurs négatives » de l'anormal qui ont suscité son action rectificatrice. Certes, il ne s'agit pas d'une idée bien nouvelle en philosophie de l'éducation. On se souvient par exemple du *Gorgias*, dans lequel Platon fait un usage pédagogique inversé de l'apologie du droit du plus fort par Calliclès. Ou encore de ce mot du philosophe Charles Renouvier, qui souhaitait « *qu'on enseigne à l'enfant à sentir le mal, tandis qu'on cherche surtout à le lui déguiser* » (Renouvier, 1930, p. 92). Sans peut-être aller jusque-là, tâchons d'examiner dans quelle mesure ces analyses conceptuelles peuvent structurer une problématisation de l'éducation au patrimoine.

3.3. Problématiser l'éducation au patrimoine sans instituer les démarches d'acteurs en normes éducatives

L'Histoire peut assurément fournir de précieux repères pour comprendre notre présent (De Cock, 2017 ; Audigier, 2009). Sous-réserve toutefois qu'on puisse se référer au passé et aux leçons à en tirer avec discernement. En didactique de l'histoire, de nombreux travaux ont développé la dimension critique (Crivello, 2006 ; Heimberg 2006 ; Lantheaume, 2003 et 2007 ; Tutiaux-Guillon, 2008 ; D'enfert & Lebeaume, 2015 ; Lantheaume, & Létourneau, 2016 ; Citron, 2017 ; Doussot, 2017). Or, force est de constater que les dispositifs d'éducation au patrimoine ne satisfont guère cette condition (Barthes, Blanc-Maximin, Alpe, Floro, 2015). Les recherches montrent en effet que c'est le plus souvent dans « une forme de demande sociale voire locale d'éducation » que l'éducation au patrimoine trouve ses justifications (Barthes, 2017 ; Tutiaux-Guillon, 2017). Citons par exemple les cas où l'éducation est sollicitée pour accompagner et promouvoir les valorisations touristiques locales. Elle rejoint ainsi toutes les « éducations à », dont l'analyse des curricula révèle qu'elles « *sont peu distanciées des pratiques sociales et sont peu problématisées, comme le montrent les trames de cours fondées sur des exemples de pratiques et démarches d'acteurs* » (Barthes, 2017).

Le problème, c'est qu'on ne saurait légitimement instituer des « démarches d'acteurs » en norme des normes éducatives. Rien ne garantit en effet que l'institutionnalisation de pratiques existantes puisse immuniser les contenus d'enseignement contre les risques d'absolutisme ou de relativisme. Bien au contraire. Faisant fi de la loi de Hume qui interdit l'inférence d'un être à un devoir être, l'absolutisme érige les pratiques des acteurs en principe de référence, et fait ainsi passer abusivement une généralité de fait pour une universalité de droit. Ce à quoi le relativisme pourrait objecter à juste titre qu'il s'agit seulement là de pratiques situées, dont la portée est donc à tempérer. Mais le relativiste va plus loin, en ce qu'il passe abusivement du caractère nécessairement situé des pratiques à la conclusion qu'aucune pratique ne mérite plus qu'une autre d'être institutionnalisée – tout étant toujours question de point de vue. Ce qui revient comme on l'a dit à nier la nature même de l'éducation. Dans les deux cas, c'est *in fine* le problème éthique de la justification rationnelle des pratiques qui fait ici débat. C'est pourquoi il paraît urgent de problématiser l'éducation au patrimoine, en partant de l'examen des savoirs et des valeurs qu'on se propose de transmettre. Tout le problème est alors de savoir comment traduire en pratique de telles exigences ?

Un premier pas consiste à questionner les objets intermédiaires – ou curricula intermédiaires selon la terminologie de la sociologie du curriculum (Forquin, 2008) – et ce qu'ils induisent sur le curriculum réel. Dans la démarche croisée d'une recherche de cohérence d'une part, et conformément à l'analyse logique du concept de norme conduite précédemment d'autre part, nous formulons une double hypothèse. La première hypothèse est qu'une éducation au patrimoine problématisée trouve sa justification au moyen d'une prise en compte des antivaleurs en éducation. Il s'agirait en effet d'évaluer dans quelle mesure le fait de partir des antivaleurs conduit à justifier, autrement que par absolutisme ou relativisme, l'adhésion aux valeurs opposées. La deuxième hypothèse repose sur l'idée que tous les patrimoines, pris comme objets intermédiaires de

l'éducation à mener, ne sont pas équivalents et doivent donc être interrogés depuis les différentes finalités qu'on se propose d'atteindre. Trois questions émergent alors : 1°) Quelle cohérence cherche-t-on, à propos de « quels savoirs, pour quelles valeurs pour quelle éducation ? » (Chauvigné, 2018) ; 2°) Où trouver un patrimoine porteur de « valeurs négatives » qui permettrait aux élèves de réaliser par contraste la valeur des valeurs qui s'y opposent ? ; 3°) Comment évaluer l'effet éducatif des antivaleurs sur l'adhésion aux valeurs ? On considérera l'exemple ci-dessous, où sera précisé: 1°) le choix concernant les valeurs à transmettre par l'expérience de leurs antivaleurs ; 2°) le choix de l'objet intermédiaire support éducatif ; 3°) l'ébauche d'un protocole évaluatif.

3.4. Le Camp des Milles: antivaleur des valeurs républicaines

Notre ambition est donc de mettre à l'épreuve une problématisation fondée sur la prise en compte des tensions entre valeurs et antivaleurs. Mais pour ce faire, encore faut-il avoir préalablement déterminé quelles sont les valeurs qu'on se propose de transmettre par l'expérience de leurs antivaleurs. Pour la présente recherche, c'est l'actualité qui a arrêté notre choix : les valeurs de la République. C'est que, comme le rappelle Chauvigné,

« les attentats qui ont marqué plusieurs pays et en particulier la France depuis janvier 2015 ont provoqué la mise en œuvre de onze mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République (MEN, 2015) faisant ainsi de la transmission des valeurs, à nouveau, le premier objectif de la mission de l'école : « La République "a fait" l'École dans la deuxième moitié du XIXe siècle. Puis l'École "a fait" la République en construisant un savoir-être, une capacité d'argumentation, une culture de la raison et du jugement, en transmettant les valeurs républicaines et humanistes et en favorisant l'adhésion à ces valeurs » (Mesure 1) (Chauvigné, 2018)

Pour notre démarche, la transmission des valeurs républicaines a ceci d'intéressant que le verbe « transmettre » ne dit rien du « comment faire » : il fixe une finalité, et non une méthode (Zakhartchouk, 2017). Beitone et Hemdane radicalisent le problème, en soulignant que ce sont et la méthode et la finalité qui restent floues, dans la mesure où on ne sait pas ce qu'il faut entendre exactement par « valeurs de la République » :

« Mais quelles sont les valeurs dont il convient de renforcer la transmission ? Le commentaire de la mesure 1, sur le site du ministère, ne les précise pas. [...] Faut-il alors considérer que les valeurs républicaines sont celles qui figurent dans la devise républicaine (laquelle relève selon le même site des « rites républicains » et pas des valeurs) ? Là encore, cela ne nous aide guère. Faire partager la valeur de la « liberté » ? Oui, mais laquelle ? La liberté positive ou la liberté négative ? La liberté des anciens ou la liberté des modernes ? La liberté autonomie ou la liberté participation ? Transmettre la valeur « égalité » ? Mais comment faut-il l'entendre ? L'égalité des droits à laquelle on doit strictement se limiter selon F. Hayek ? L'égalité des chances, laquelle est compatible avec de très grandes inégalités de situation ? L'égalité des situations au risque de se voir reprocher un égalitarisme ? » (Beitone et Hemdane, 2018)

C'est au niveau de la détermination de ces valeurs qu'une problématisation fondée sur les antivaleurs nous semble avoir, sans mauvais jeu de mot, quelque valeur. Notre idée consiste ici à mobiliser l'éducation au patrimoine pour faire émerger la valeur des valeurs républicaines. Notre choix d'objet intermédiaire s'est ainsi arrêté sur un ancien camp d'internement et de déportation aujourd'hui transformé en musée : le camp des Milles. Situé près d'Aix-en-Provence, le Camp des Milles est le seul grand camp français d'internement et de déportation encore intact (1939-1942). Il abrite aujourd'hui un musée d'histoire et des sciences de l'Homme dont plus de la moitié des visiteurs est constituée de scolaires (60 000 pour l'année 2017-2018). Son objet est de s'appuyer sur l'histoire du lieu et des génocides du XXème siècle pour renforcer la vigilance et la responsabilité des visiteurs face aux menaces permanentes des extrémismes, des racismes et de l'antisémitisme. Pour ce faire, le musée complète la traditionnelle approche mémorielle par un volet réflexif où sont présentées des clés de compréhension pluridisciplinaires des mécanismes individuels, collectifs et institutionnels qui ont conduit du racisme ou de l'antisémitisme jusqu'aux crimes de masse. À ce

titre, le camp des Milles nous semble proposer une éducation au patrimoine systémique (Giordan, 2017) et cohérente (Audigier, 2017), qui ne neutralise ni la dimension réflexive, ni la complexité (Favre, 2017). Au fil de ces trois volets, le Site-mémorial propose ainsi une articulation entre une expérience sensible vécue par les visiteurs lorsqu'ils parcourent les lieux d'internement d'une part (volet mémoriel), et une prise de conscience des conditions et des dynamiques qui ont conditionné les génocides d'autre part (volets historique et réflexif).

Relativement à l'absolutisme et au relativisme, le Camp des Milles a ceci de précieux pour notre recherche que ce lieu, compte tenu de sa nature spécifique, immunise *a priori* le visiteur contre ces deux écueils. Il nous paraît en effet peu probable qu'après une visite du Site-mémorial, on puisse adopter une posture relativiste semblable à celle qu'analyse justement Wilson dans l'article déjà cité : « Comment réagissez-vous au génocide ? » – « Oh, je ne m'en soucie guère » (Wilson, 1986, p. 89). Le slogan « Ne rien faire, c'est laisser faire » est un leitmotiv de la visite. À l'inverse, on imagine tout aussi difficilement qu'on ne soit pas interpellé par la dangerosité de l'absolutisme. Un des objectifs du volet réflexif consiste précisément à montrer, en s'appuyant sur les apports des sciences humaines, le rôle joué par l'absolutisme du Régime de Vichy dans la transformation d'une banale tuilerie de Provence en rouage d'Auschwitz. Au regard du protocole de recherche sur l'effet éducatif des antivaleurs, les multiples mentions de Vichy dans le parcours muséographique s'avèrent essentielles. À bien des égards, le Régime de Vichy peut en effet être considéré comme « antithèse et négation de la République » (Douzou, 2017, p. 123). Vichy, relativement aux valeurs républicaines, représente donc une antivaleure dont le camp des Milles est la trace patrimoniale. De là l'idée d'user de ce patrimoine comme d'un support de problématisation, en évaluant l'effet d'une telle antivaleure sur l'adhésion des élèves aux valeurs de la République.

Conclusion : vers une validation empirique

Rapporté aux problèmes posés par la **SPECIFICITE** des contenus des « éducations à », l'objectif de ce chapitre est triple : (i) s'affranchir, au plan éthique, des postures absolutistes et relativistes ; (ii) clarifier, au plan épistémologique, la nature des rapports entre savoirs et valeurs ; (iii) présenter, au plan didactique, les principes directeurs d'une problématisation qui soit adaptée à la forte dimension normative des « éducations à ». Pour l'ensemble de ces points, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Canguilhem en histoire des sciences. Nous avons mobilisé en particulier son analyse du concept de norme, qui montre que les valeurs, pour faire sens, doivent être replacées dans leurs rapports d'opposition à leurs antivaleurs.

On notera qu'une telle perspective prend le contre-pied des pratiques courantes en éducation à la citoyenneté, dont l'éducation au patrimoine est fréquemment le moyen. La plupart du temps, les valeurs et les normes permettant la vie commune sont en effet « présentées comme des évidences, la tolérance, le respect de la loi et des autres (...). Est évacué le fait que les valeurs sont en tension voire en conflit les unes avec les autres » (Audigier, 2015). En usant du Camp des Milles comme d'une antivaleur des valeurs républicaines, nous visons précisément à réintroduire des tensions dans ce qui s'apparente trop souvent à une leçon de morale aux justifications absolutistes. Quand l'élève apprend dans le volet historique que c'est le basculement de la démocratie dans l'absolutisme de Vichy qui a permis de poser le cadre institutionnel de la déportation de plus de 2000 innocents ; quand il expérimente ensuite par lui-même, lors de la visite des lieux d'internements encore intacts, les conditions dans lesquelles vivaient les internés, on peut légitimement penser qu'il fait l'expérience de tensions entre « ce qui a été » (antivaleur), et ce qui « aurait dû être » (valeur). Rapporté au présent, nous faisons autrement dit l'hypothèse que l'expérience du conflit entre l'*être* et le *devoir être* permet à l'élève de donner du sens aux valeurs républicaines, dans la mesure où, en visitant le camp des Milles, il a pour ainsi dire sous les yeux la trace de ce contre quoi ces valeurs ont été instituées. Pour autant, la démarche conceptuelle étant élaborée, il s'agira dans un second

temps d'affronter un autre problème des « éducations à » : à savoir l'absence d'évaluation de ce qu'elles donnent, au-delà d'un ressenti empirique de bons résultats obtenus.

Bibliographie

- Alpe, Y., Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement: Comment légitimer des savoirs incertains?, *Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 29, L'enseignement et l'éducation scientifiques face aux crises contemporaines – Approches didactiques, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail <http://w3.pum.univ-tlse2.fr/-Les-Dossiers-des-Sciences-de-l-.html>
- Audigier, F. (2015). « Les éducations à... », quel fatras! Dans J.-M. Lange (dir.), Actes du colloque « Les “éducations à”, levier(s) de transformation du système éducatif? » (p. 9-24), Novembre 2014, Rouen, Mont Saint Aignan, France.
- Audigier, F. (2017). Cohérence. Dans A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts de « éducations à »* (p. 300-306). Paris: L'Harmattan.
- Bachelard, G. (1975). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Bachelard, G. (1986). *Le rationalisme appliqué*. Paris: P.U.F.
- Barthes, A., Lange, J.-M., Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts de « éducations à »*. Paris: L'Harmattan.
- Barthes A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique? *Educations*, 17(1), 25-40. URL: <https://www.openscience.fr/Numero-1-327>. Londres
- Barthes, A. et Alpe Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire? *Carrefour de l'éducation*, 45, 20-34.
- Barthes, A. et Blanc-Maximin, S. (2016). L'éducation au patrimoine, un outil pour un développement local durable, ou une instrumentalisation de l'éducation au service de la labellisation des territoires? *Revue francophone du développement durable, l'éducation au patrimoine*, Hors-série n°3, 8-22.
- Beitone, A. (2014). Educations à.... Ya basta!. Revue *Skhole* [En ligne], URL: <http://skhole.fr/educations-a-ya-basta-par-alain-beitone>
- Beitone, A. et Hemdane E. (2108), École, savoirs et valeurs: une tentative d'éclaircissement, *Éducation et socialisation* [En ligne], 48 | 2018. URL: <http://journals.openedition.org/edso/3015>
- Bleazby, J. (2011). Overcoming Relativism and Absolutism: Dewey's ideals of truth and meaning in philosophy for children, *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 453-466.
- Bulle, N. (2016). Qu'est-ce qui ne va pas chez Dewey? Revue *Skhole* [En ligne], URL : <http://skhole.fr/qu%80%9est-ce-qui-ne-va-paschez-dewey>
- Canguilhem, G. (1965). *La connaissance de la vie*. Paris: Vrin.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris: P.U.F.
- Canguilhem, G. (1967). Mort de l'homme ou épuisement du Cogito, *Critique*, 242, 599-618.
- Canguilhem, G. (1977a). *La formation du concept de réflexe aux XVII et XVIII siècles*. Paris: Vrin.
- Canguilhem, G. (1977b). *Idéologie et rationalité dans les sciences de la vie*. Paris: Vrin.
- Canguilhem, G. (1987). Discours de Monsieur Georges Canguilhem prononcé le 1er décembre 1987 à l'occasion de la remise de la Médaille d'or du CNRS. Paris: Centre national de la recherche scientifique.
- Canguilhem, G. (2002). *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris: Vrin.
- Canguilhem, G. (2011). *Œuvres complètes*, tome I. Paris: Vrin.
- Canguilhem, G. (2015). *Œuvres complètes*, tome IV. Paris: Vrin.
- Carbognier, J. (1988). Internormativité. Dans A.- J. Arnaud (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit* (p. 313). Paris: L.G.D.J.
- Chauvigné, C. (2018). « La démocratie à l'école: quels savoirs, quelles valeurs pour quelle éducation? », *Éducation et socialisation* [Online], 48 | 2018. URL: <http://journals.openedition.org/edso/2980>
- Citron, S. (2017). *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*, Paris: L'atelier.

- Cornu, L. (2009). Norme, normalité, normativité; pour une pédagogie critique inventive. *Le Télémaque*, 36, 29-44.
- Crivello M., Garcia, P., Offenstadt, N. (dir.) (2006). *Concurrence des passés, Usages politiques du passé dans la France contemporaine*. Aix-en-Provence: P.U.P.
- D'enfert R. et Lebeaume J. (dir.) (2015). *Réformes et disciplines*. Rennes: P.U.R.
- De Cock, L. (2017). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille: Agone.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. In *Revue française de pédagogie*, 120, 59-66.
- Dewey, J. (2018). *Éducation et démocratie*. Paris: Armand Colin.
- Doussot, S. (2017). Recherches historiques, recherches didactiques et formation à l'enseignement de l'histoire. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 133, 129-143.
- Douzou, L. (2017). Régime de Vichy. Dans O. Christin, S. Soulié, F. Worms (dir.), *Les 100 mots de la République* (p. 123-124). Paris: P.U.F.
- Eneau, J. (2017). Émancipation. Dans A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts de « éducations à »* (p. 405-412). Paris: L'Harmattan.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoirs scolaires*. Paris: P.U.F.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris: P.U.F.
- Fabre, M. (2013). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Paris: Vrin.
- Fabre, M. (2017a). *Qu'est-ce que problématiser?* Paris: Vrin.
- Fabre, M. (2017b). Problématisation-Problèmes flous. Dans A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts de « éducations à »* (p. 523-529). Paris: L'Harmattan.
- Fabre, M. (2018). Savoir et valeur. Pour une conception émancipatrice des « Éducations à », *Éducation et socialisation* [En ligne], 48 | URL: <http://journals.openedition.org/edso/3008>
- Favre, D. (2016). *Éduquer à l'incertitude. Élèves, enseignants: comment sortir du piège du dogmatisme*. Malakoff: Dunod.
- Favre, D. (2017). Complexité. Dans A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts de « éducations à »* (p. 317-322). Paris: L'Harmattan.
- Forquin, J.-C. (1989). La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne: orientations et principaux apports depuis 1960. *Revue française de pédagogie*, 89, 71-91.
- Forquin, J.-C. (1991). Justification de l'enseignement et relativisme culturel. *Revue française de pédagogie*, 97, 13-30.
- Forquin, J.-C. (2008). Sociologie du curriculum. Presses universitaires de Rennes.
- Gutting, G. (1989). *Michel Foucault's Archeology of Scientific Reason*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giordon, A. (2017). Systémique. Dans A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts de « éducations à »* (p. 565-566). Paris: L'Harmattan.
- Heimberg, C. (2006). La démocratie, les usages publics de l'histoire et les lois mémorielles. *Le cartable de Clio*, 6, 134-138.
- Hirst, P. (1965). Liberal Education and the Nature of Knowledge. Dans R.D. Archambault (dir.), *Philosophical Analysis and Education* (p. 113-140). London: Routledge and Kegan Paul.
- Kamiejski, R., Guimond, S., De Oliveira, P., Er-Rafiy, A., & Brauer, M. (2012). Le modèle républicain d'intégration: Implications pour la psychologie des relations entre groupes. *L'Année Psychologique*, 112, 49-83.
- Lantheaume, F. (2003). Enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie: entre critique et relativisme, une mission impossible? Dans C. Liauzu (dir.), *Tensions méditerranéennes*. Paris: L'Harmatthan.
- Lantheaume, F. (2007). Manuels d'histoire et colonisation. *LIDIL*, 35, 159-175.
- Lantheaume, F. et Letourneau, J. (dir.) (2016). *Le récit du commun, l'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon: P.U.L.
- Lebeaume, J. (2012). Effervescence contemporaine des “éducations à”, regards prospectifs pour le tournant curriculaire à venir. *Spirale*, 50, 11-24

- Lecourt, D. (2002). *L'Épistémologie historique de Gaston Bachelard*. Paris: Vrin.
- Legardez, A. (2006). Enseigner les questions socialement vives. Quelques points de repères. Dans A. Legardez et L. Simonneaux. *L'école à l'épreuve de l'actualité - Enseigner les questions vives* (p. 19-30). Paris: ESF.
- Martinez, M.-L. (2010). Approche anthropologique de l'éducation à l'écoresponsabilité et l'écocitoyenneté. Dans P. Mustière et M. Fabre (dir.), *Les rencontres Jules Vernes « Science, Technique et Société: de quoi sommes-nous responsables? »* (P. 397-406). Nantes: Coiffard librairie éditeur.
- Moreau, D. (2015). Vie et éducation. Les valeurs de la sécession. Dans M. Fabre & C. Gohier (dir.), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme* (p. 123-133). Rouen: PURH.
- Peters, R. S. (1965). Education and initiation. Dans R. D. Archambault (dir.), *Philosophical Analysis and Education* (p. 87-111). London: Routledge and Kegan Paul.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*, London, Allen and Unwin.
- Renouvier, C. (1930). *Derniers entretiens*. Paris: Vrin.
- Roth, X. (2013). *Georges Canguilhem et l'unité de l'expérience*. Paris: Vrin.
- Roebroeck, E. (2015). *Citoyenneté, Laïcité, Diversité: L'école et la transmission des principes républicains*. Thèse de doctorat en psychologie sociale. Clermont Université, Université Blaise-Pascal.
- Sauvé L. (2017). Education à l'environnement. Dans A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts de « éducations à »* (p. 116-127). Paris: L'Harmattan.
- Simonneaux, J., Lange, J.-M., Girault, Y., Victor, P., Fortin-Denart C., Simonneaux, L. (2009). Multiréférentialité et rationalité dans les « éducations à ». Dans F. Grumiaux et P. Matagne (dir.), *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire*, Volume 2, (p. 103-117). Paris: L'Harmattan.
- Snook, Y. (1972). *Concepts of indoctrination*. London; Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Mémoires et histoire scolaire en France: quelques interrogations didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 165, 31-42.
- Tutiaux-Guillon, N. (2017). Discipline scolaire. Dans A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts de « éducations à »* (p. 381-391). Paris: L'Harmattan.
- Vergnioux, A. (2009). *Théories pédagogiques. Recherches épistémologiques*. Paris: Vrin.
- Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Paris: Plon.
- Wilson, J. (1986). Relativism and teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 20(1), 89-96.
- Zakhartchouk, J.-M. (2017). *Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République?* Paris: ESF éditeur.