



Penser l'éducation

Philosophie de l'éducation et histoires des idées
pédagogiques

47 | 2020
Varia

Plaidoyer pour les antivaleurs

Advocacy for anti-values

Xavier Roth, Angela Barthes et Joanna Cohen



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pensereduc/323>

DOI : [10.4000/pensereduc.323](https://doi.org/10.4000/pensereduc.323)

ISSN : 2825-2772

Éditeur

Presses universitaires de Rouen et du Havre

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2020

Pagination : 95-114

ISSN : 1253-1006

Référence électronique

Xavier Roth, Angela Barthes et Joanna Cohen, « Plaidoyer pour les antivaleurs », *Penser l'éducation* [En ligne], 47 | 2020, mis en ligne le 01 novembre 2022, consulté le 15 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/pensereduc/323> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pensereduc.323>



Creative Commons - Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International - CC BY-SA 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Plaidoyer pour les antivaleurs

Xavier Roth, Angela Barthes et Joanna Cohen

« L'anormal met au jour ce qui est normal, et nous aide à déchirer le voile
aveuglant de la facilité et de l'évidence »
J. L. Austin, *Plaidoyer pour les excuses* (1956-1957).

Les « Éductions à » et le problème de leur justification

Comme l'ensemble de ses collègues en sciences de l'éducation et de la formation, le philosophe ne peut rester indifférent devant « l'effervescence contemporaine des propositions d'éductions à » (Lebeaume, 2012) : développement durable, citoyenneté, santé, patrimoine, médias, paix, altérité, esprit critique, etc. Il le peut d'autant moins qu'à parcourir la littérature scientifique qui leur est consacrée (Barthes et Alpe, 2018; Lange, 2015), les recherches font état d'une préoccupation récurrente, qui relève historiquement du domaine propre de la philosophie : le problème de la justification. Par justification, entendons ici l'examen rationnel des fondements et des présuppositions sur lesquels reposent nos connaissances, nos croyances et nos actions, afin d'en établir la légitimité (Hospers, 1967, p. 55-56). Traditionnellement, c'est-à-dire depuis Platon et son illustre allégorie de la caverne, l'éducation se trouve justifiée par le développement de la rationalité de la personne éduquée. L'argument est bien connu. Il repose sur l'idée que le savoir conduit l'individu qui l'acquiert à un changement mélioratif, qu'il le libère 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 » dans les pays francophones (Forquin, 1989, p. 75), en raison des liens conceptuels profonds qui unissent éducation et libération. La justification de l'éducation, c'est autrement dit l'émancipation par le savoir :

[D]ans l'éducation libérale, la liberté est un état en direction duquel travailler, et cela ne peut se faire qu'au moyen d'une initiation aux formes publiques de savoir, un processus par lequel l'esprit se réalise et la nature humaine démontre sa valeur (Standish, 2003, p. 225-226 ; voir aussi Baillargeon, 2011, p. 11-15).

Relativement à cette conception « libérale » de l'éducation, les « éducations à » se caractérisent moins par la mise en exergue du savoir que par la place qu'elles accordent aux valeurs, en mêlant dans les curricula des exigences sociales, culturelles ou politiques fortement accentuées. C'est que, comme l'affirment les coordinateurs du *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, étant en relation étroite avec des questions socialement vives, les « éducations à » sont polémiques : « elles ont comme objectif, généralement explicite, de faire évoluer des comportements ou du moins les attitudes » (Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon, 2017, p. 9-10). Mais de quel droit affirme-t-on que ces comportements doivent évoluer ? Au nom de quoi effectivement devraient-ils être réformés ? Sur quels fondements s'appuie-t-on pour disqualifier les attitudes existantes, et légitimer ce qui peut dès lors s'apparenter à une normalisation des attitudes ? *Quid* en somme de la justification de ces « éducations à » ?

Au plan empirique, les recherches montrent que les « éducations à » répondent la plupart du temps à des « injonctions politiques ou des pratiques sociales sans recul critique » (Barthes, 2017). S'agissant par exemple de l'éducation au patrimoine, c'est le plus souvent dans « une forme de demande sociale voire locale d'éducation » que cette « éducation à » trouve ses justifications (Barthes, 2017 ; Tutiaux-Guillon, 2017). Pensons aux cas où l'éducation est sollicitée pour accompagner et promouvoir les valorisations touristiques locales. L'éducation au patrimoine manifeste ainsi un des traits communs à bien des « éducations à », lesquelles « sont peu distancées 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, p. 1). Mais on ne saurait légitimement instituer des « démarches d'acteurs » en modèles à suivre sans un examen critique des fondements et des présupposés qui sous-tendent celles-ci. Ériger des pratiques d'acteurs en norme de référence, c'est ignorer la loi de Hume qui interdit l'inférence d'un être à un devoir être. Du constat que « c'est ainsi que procèdent les acteurs », on ne peut tirer logiquement la norme que « c'est donc ainsi que nous devons toutes et tous procéder ». Cela reviendrait à faire passer une généralité de fait pour une universalité de droit. Par où l'on voit qu'un des problèmes récurrents des « éducations à », c'est leur manque de justification rationnelle.

Ce point a été développé par Lange, à partir d'un examen de l'éducation au développement durable qu'il considère comme un « cas révélateur ». Cet auteur pointe ainsi la nécessité de repenser un « métarécit » collectif, un « grand récit » dirait Lyotard, qui puisse justifier les contenus d'enseignement des « éducations à » : « ces éducations pour être acceptables et acceptées sont à la recherche d'un nouveau récit capable de les légitimer et de les stabiliser dans le paysage éducatif » (Lange, 2017, p. 2). Mais « comment penser ces questions d'un point de vue curriculaire et d'un point de vue didactique ? » (*ibid.*). Selon Lange, les recherches conduites dans le champ concerné montrent que l'élaboration d'un curriculum pour les « éducations à » ne saurait être posée sur le seul plan didactique. C'est pourquoi il propose d'adopter la perspective d'un « curriculum possible » (Martinand, 2003), « c'est-à-dire ce que le travail de recherche permet de

concevoir par un effort exploratoire et prospectif » (Lange, 2011, p. 39). Réfléchir en termes de « curriculum possible », cela permet effectivement de distinguer :

- un registre politique permettant de définir les missions éducatives ;
- un registre stratégique permettant d'effectuer des choix programmatiques ;
- un registre didactique permettant des problématisations et la détermination des contenus (*ibid.*).

Notre contribution étant d'ambition philosophique, elle ne saurait légitimement prendre en charge la totalité de ces trois registres sans perdre la dimension philosophique que nous entendons lui donner. Car la philosophie de l'éducation se caractérise essentiellement par sa « fonction élucidatrice », en entendant par là avec Fabre « un questionnement des réalités éducatives (discours, pratiques, systèmes, fonctionnements) qui cherche à dégager leurs conditions de possibilité, leur sens philosophique et par là même les valeurs qu'elles attestent, promeuvent ou refusent » (1999a, p. 280-281).

« Conditions de possibilité », « sens », « valeurs » : la philosophie se présente autrement dit comme une pensée « de second ordre » ou au « second degré » (Forquin, 2005, p. 738). À la différence des disciplines de « premier ordre » comme la psychologie ou la sociologie, elle n'a pas directement pour objet les réalités éducatives, mais les outils conceptuels qui servent à les penser. « L'exigence philosophique en éducation signifie donc le maintien d'une ouverture du sens par rapport au savoir des experts » (Fabre, 1999a, p. 281). C'est la raison pour laquelle on laissera dans un premier temps de côté le « registre didactique » isolé par Lange. Celui-ci réclame effectivement, en plus des connaissances et d'une expertise dont nous ne saurions nous prévaloir, une accointance avec les faits qu'un questionnement au « second degré » ne peut avoir. Nous ne considérerons donc dans cet article que les deux premiers registres : le « registre politique » qui pose la question des finalités et des missions octroyées aux « éducations à » ; et surtout le « registre stratégique », où il s'agit d'« examiner la pertinence des choix » (Martinand, 2003, p. 109) concernant notamment les « références curriculaires » et les « types d'activité pour les élèves » (*ibid.*, p. 106) – conduire en somme un travail d'élucidation des critères qui permettent de justifier des « choix programmatiques ». On tâchera d'articuler ces deux registres au moyen d'une analyse logique du concept de « norme », aussi central pour penser le politique que le stratégique.

Justification absolutiste et justification relativiste des contenus d'enseignement

En première approche, nous dirions que les « éducations à » sont prises entre deux écueils qui pourront, une fois élucidés, fonctionner comme deux « balises curriculaires » (Lange et Victor, 2006). Le premier est celui d'une justification absolutiste des contenus à enseigner, dont les conséquences au plan éducatif sont le dogmatisme et l'endoctrinement (Snook, 1972). À l'opposé, le deuxième écueil est celui du relativisme, dont Forquin rappelle à juste titre qu'il

est « peu compatible avec l'exigence de justification intellectuelle et culturelle proprement normative des contenus d'enseignement qui paraît inhérente à l'intentionnalité pédagogique » (Forquin, 1991, p. 23).

Allons plus loin dans les définitions. En suivant les analyses de Bleazby, nous entendrons ici par « absolutisme » une perspective intellectuelle qui considère qu'« il existe une réalité fixe et objective, et que les vérités sont des énoncés, des propositions ou des croyances qui représentent ou correspondent exactement à cette réalité. Par conséquent, les vérités sont absolues et universelles ». « [...] De tels idéaux de vérité, de réalité et de raison sont souhaitables parce qu'ils sont censés procurer une certitude absolue » (Bleazby, 2011, p. 554).

On aura reconnu ici un héritage de la doctrine platonicienne des idées. Au plan éducatif, poursuit Bleazby, l'absolutisme « est lié au modèle traditionnel d'éducation, centré sur l'enseignant et la transmission des connaissances, où l'accent est mis sur l'accumulation de vérités absolues ». « Si les vérités sont absolues, universelles et non problématiques, alors, une fois qu'elles ont été découvertes par une personne, elles peuvent simplement être transmises à d'autres » (*ibid.*, p. 554).

En raison de la forte dimension normative des « éducations à », on devine que le risque est grand pour l'enseignant de recourir plus ou moins réflexivement à une justification absolutiste des contenus à faire apprendre. Si comme le dit Dewey, dont se réclame Bleazby, « la vérité existe toute faite quelque part », alors l'apprentissage s'apparente au « processus par lequel un individu puise dans les stocks » (Dewey, 2018, p. 428). Dans sa version la plus naïve, une justification absolutiste de l'éducation au développement durable, à la citoyenneté, etc., revient en somme à estimer : 1) que le problème de la justification des fins de l'éducation ne se pose pas, puisqu'il n'y a dans le monde qu'une seule norme légitime ; 2) que le problème de la détermination des moyens de l'éducation ne se pose pas non plus, puisqu'il suffit à l'élève de puiser dans le stock de connaissances mis à sa disposition par l'enseignant.

En éliminant du processus de problématisation les phases de « position » et de « construction » du problème (Fabre, 2017), une justification absolutiste des contenus à enseigner conduit de proche en proche à neutraliser la dimension critique de la pensée des élèves. Et par « critique », entendons ici le sens que lui a donné Kant, c'est-à-dire à la fois un examen qui discrimine des éléments, mais aussi, et surtout, l'appréciation d'un fait à la lumière d'un droit (Guillermit, 2008). La pensée critique, c'est autrement dit et fondamentalement une affaire d'évaluation.

Face à ce risque de « dérive normative », certains chercheurs et praticiens des « éducations à » sont alors conduits à opter pour un mode de justification opposé à l'absolutisme : le relativisme (Beitone, 2014 ; Beitone et Hemdane, 2018). L'argument est grosso modo le suivant : étant donné que les contenus d'enseignement sur le développement durable, la citoyenneté, ou le patrimoine peuvent et doivent être discutés, on peut dès lors en conclure que, sur ces thématiques-là, toutes les opinions exprimées se valent. Les « éducations à » viseraient moins en effet la transmission du savoir entendu comme « opinion vraie

accompagnée de raison » (Platon, 2008, 201d), que la construction d'une « opinion raisonnée » (Lange et Victor, 2006). Au plan empirique, Legardez a pu établir que cette relativisation de la valeur de vérité aboutit à « un repliement des savoirs sur des opinions », à une « disparition de toute distance entre les opinions et les savoirs » et à une « négation de la distance entre les savoirs scolaires et les pratiques sociales » (2006, p. 28). C'est que le relativisme peut être épistémologique, moral ou encore culturel – l'un n'impliquant pas nécessairement les autres. Wilson en a donné une définition à la fois forte et synthétique en affirmant que le mode de justification relativiste se caractérise par le refus d'admettre « la priorité logique de certains critères généraux de rationalité sur d'autres notions » (1986, p. 90). Dans sa version extrême, le relativisme refuse ainsi d'admettre que le principe de non-contradiction ou la norme de prévalence du vrai sur le faux dans la vie ordinaire peuvent avoir des droits que les autres croyances n'ont pas. Au quotidien, une telle posture intellectuelle se manifeste selon Wilson dans des affirmations telles que : « Il n'y a pas de vérité objective » ; « Tout est question d'interprétation » ; « Les valeurs et la connaissance ne sont que des constructions sociales » ; « Quel droit avons-nous d'imposer nos idées aux élèves ? » (*ibid.*, p. 89).

Le fait que les enseignants soient aujourd'hui amenés à se poser ce type de questions n'est pas fortuit. La montée en puissance du relativisme en éducation peut effectivement être comprise comme un effet de la mondialisation sur la déstabilisation durable des normes et des repères traditionnels. Ce qui n'est pas sans conséquence au plan anthropologique. Selon Martinez (2010), la mondialisation provoquerait une anomie qui conduirait les individus à une indifférenciation des savoirs, des identités et des cultures, indifférenciation qui déboucherait à son tour sur la violence (symbolique ou non) et le refus de toute forme d'altérité. On répondra qu'une des raisons d'être de l'éducation – du moins dans son acception « libérale » – consiste précisément à contrer ce processus d'indifférenciation par l'acquisition de diverses « formes de savoir » que l'humanité a progressivement développées à travers des millénaires (Hirst, 1965). Car ces « formes de savoir » sont autant de manières différentes de se rapporter au monde, et d'en avoir ainsi une expérience toujours plus riche : mathématiques, sciences physiques, sciences humaines, histoire, religion, beaux-arts et littérature, philosophie et morale. Le problème, c'est qu'une justification relativiste des contenus à enseigner équivaut à la négation pure et simple de l'éducation, dans la mesure où celle-ci comporte nécessairement une dimension normative. Ce point n'est pas empirique, mais conceptuel. C'est ce qui ressort d'une analyse du langage ordinaire conduite dans l'esprit de l'école d'Oxford. Transposant au champ de l'éducation certaines techniques mises en point par Austin et Ryle en philosophie analytique, Peters a pu ainsi mettre au jour le fait qu'il y aurait quelque chose comme « 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). « Éducation » fonctionnerait ainsi dans le langage à la manière du mot « réforme ». Ordinairement, constate Peters, nous employons en effet « éducation » quand « quelque chose qui vaut la peine

(*worthwhile*) est intentionnellement transmis » (1966, p. 35). C'est pourquoi nous ne parlons pas d'« éducation au mensonge », d'« éducation à la violence » ou encore d'« éducation au vol » : pour ces trois cas, c'est l'absence de valeur intrinsèque des contenus enseignés qui interdit leur subsomption sous le concept d'« éducation ». Il ne s'agira donc pas ici de conduire une charge imbécile et vaine contre les normes en général. Du point de vue des pratiques éducatives, le problème consiste bien plutôt à déterminer où et comment placer le curseur de l'aspect normatif des « éducations à », prises entre la surnormativité d'une justification absolutiste et la sous-normativité d'une justification relativiste des contenus à enseigner.

Justifier une « stratégie didactique »

Cet article souhaiterait donner un exemple de ce que les pratiques éducatives peuvent attendre d'une contribution philosophique concernant la question de la justification des « éducations à ». Il s'agira de conduire une « interrogation au second degré sur le légitime » (Hadji, cité par Fabre, 2019, p. 50), qui passe par un examen non pas des pratiques elles-mêmes, mais des raisons pour lesquelles certaines pratiques sont à privilégier dans le cadre d'un « curriculum possible » des « éducations à ». Autrement dit, nous questionnerons ici « les critères de légitimité ». « Non pas qui est légitime, mais qu'est-ce qui pourrait fonder telle ou telle prétention à la légitimité ? » (*ibid.*) – en l'occurrence la légitimité de certains choix programmatiques. Pour ce faire, nous mobiliserons la démarche d'« analyse conceptuelle » jadis introduite en France par Forquin (1989), que l'on couple-ra aux réflexions de Canguilhem sur la distinction du normal et du pathologique. Ayant pour objet la clarification des concepts clés de l'éducation, « l'analyse conceptuelle » anglo-saxonne partage en effet avec les courants francophones de la didactique le principe d'« une responsabilité vis-à-vis des contenus » (Martinand, 1994). Partant du constat que les contenus des « éducations à » se caractérisent par leur forte dimension normative, nous examinerons dans quelle mesure une analyse logique du concept de « norme » permet de justifier rationnellement une stratégie didactique qui leur soit propre.

Si nous empruntons à Simonneaux l'expression de « stratégie didactique », c'est que « l'usage de la notion de stratégie nous paraît pouvoir être reprise, non pas du côté de l'apprentissage, mais du côté de l'enseignement pour traduire le fait que l'action conduite a un objectif et un système explicatif qui *justifie* (nous soulignons) les choix et les modalités ainsi déterminés » (Simonneaux, 2011, p. 121).

Par « stratégie didactique », nous entendrons donc « une manière d'organiser, de structurer un travail, de coordonner une série d'actions, un ensemble de conduites en fonction d'un résultat [éducatif] » (*Trésor de la langue française*). Et conformément au caractère de « second degré » du questionnement philosophique, ce sont les principes d'organisation, de structuration et de coordination d'une stratégie didactique propre aux « éducations à » qui seront interrogés.

L'éducation au patrimoine, classiquement en tension entre justification absolutiste et justification relativiste, illustrera notre propos.

Quelle place pour les antivaleurs en éducation ?

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 » (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 (1999b, p. 141). S'agissant des « éducations à », on a vu que leurs contenus se caractérisent par une dimension normative aussi forte qu'explicite. C'est donc en raison de cette centralité de la norme qu'une réflexion sur les « éducations à » peut à nos yeux difficilement faire l'économie d'une « analyse conceptuelle » de la notion de « norme ».

« L'analyse conceptuelle » anglo-saxonne

Avant cela, un mot de méthode. Qu'entendons-nous par « analyse conceptuelle » ? Cette expression désigne non pas une doctrine, mais une « façon de faire de la philosophie » (Rosenberg, 2018, p. 29) particulièrement développée dans les pays anglo-saxons. Pour elle, il ne s'agit plus seulement d'interpréter les grands textes de la tradition, mais de clarifier les concepts clés du langage – ici *Le langage de l'éducation* pour reprendre le titre d'un ouvrage de Scheffler (2003), figure emblématique de la philosophie de l'éducation américaine. C'est que, comme l'affirmait celui-ci en 1954 dans un article programmatique intitulé « Toward an analytic philosophy of education » : « Si la philosophie de l'éducation accepte cette tâche de clarification, [...] cela ne peut que permettre d'approfondir notre compréhension de ce que nous faisons quand nous éduquons » (1973, p. 17). En un sens, « l'analyse conceptuelle » renoue – sans doute sans le savoir – avec la pédagogie telle que définie par Durkheim comme « théorie-pratique ». Si elle s'attache à clarifier certains concepts clés de l'éducation (enseignement, apprentissage, besoin, intérêt, éducation) au moyen d'un examen minutieux du langage dans lequel ils sont immergés, c'est dans la mesure où elle estime que ces concepts sont autant de prescriptions qui conditionnent l'activité d'éducateur. Dans une note de synthèse remarquable qu'il rédigea en 1989 pour introduire le public français aux fondamentaux de la philosophie analytique de l'éducation, Forquin écrit : « On comprend ainsi comment l'analyse conceptuelle, loin d'enfermer le philosophe dans la forteresse du langage, peut le conduire à justifier logiquement certaines positions, certaines pratiques » (1989, p. 73). Forquin ouvrait sa note sur le constat que « [l]es philosophes de l'éducation

britannique font l'objet dans notre pays d'une ignorance presque totale » (*ibid.*, p. 71). Trente ans plus tard, force est de constater que, malgré les efforts de Pouivet (1998) et de Le Du concernant la traduction de Scheffler (2003, 2011), et de Baillargeon (2011) pour celle de Peters, cette ignorance reste toujours d'actualité en France. Pourtant, il nous semble que « l'analyse conceptuelle » de Peters et Scheffler partage bien des airs de famille avec le « style français en épistémologie » (Braunstein, 2002), centré lui aussi sur l'examen de concepts, mais au moyen d'une historicisation de ceux-ci. Cette ignorance est d'autant plus dommageable que l'analyse du langage de l'éducation, couplée à la mise en perspective historique propre à Bachelard et surtout à Canguilhem, apparaît comme un puissant outil de clarification des problèmes qui se posent en éducation. Tâchons d'illustrer cela par une analyse du concept de « norme », dont on a souligné l'importance pour les « éducations à ». Comme indiqué, cette analyse sera donc conduite dans l'esprit de « l'analyse conceptuelle » anglo-saxonne, mais en partant des apports épistémologiques de Canguilhem sur la question.

Qu'est-ce qu'une norme ?

Auteur d'une illustre réflexion sur *Le normal et le pathologique*, Canguilhem estime que pour savoir ce qu'est une norme, il suffit de se tourner vers l'étymologie :

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 (1966, p. 177).

Autrement dit, une norme est un instrument dont la finalité est d'amender un état de choses actuellement disqualifié. Car une norme, d'un point de vue logique, ne peut pas avoir d'autre origine qu'une insatisfaction à l'égard d'un fait apprécié de manière négative. Que Canguilhem ait conduit une analyse du concept de norme au moyen d'une réflexion sur le pathologique n'est pas fortuit. Cela tient à ce que l'épreuve de la maladie fournit pour lui l'illustration la plus concrète, parce que vécue, de ce qu'il faut entendre par norme.

Soit une maladie bénigne : la rhinopharyngite. Lorsque je suis enrhumé, j'éprouve une insatisfaction à l'égard de l'état dans lequel je me trouve. Ce que je suis actuellement (malade) ne correspond manifestement pas à ce que j'aimerais être (sain). Dans la maladie, je fais autrement dit l'expérience d'un écart entre ce qui est, le fait d'être malade, et ce qui doit être, mon existence telle que je me la représente une fois guéri. Retournant une formule du médecin René Leriche qui définit la santé comme « la vie dans le silence des organes », nous dirions que la maladie, c'est la vie dans le bruit du corps. Au plan phénoménologique, l'inadéquation entre l'être et le devoir être, ou, pour mieux

dire, entre le fait et la valeur, se manifeste sous la forme d'une gêne, voire d'une douleur. Cette gêne et/ou cette douleur éveillent alors en moi un besoin : le besoin de rectifier mon actuelle allure de vie (fait), que je juge insatisfaisante au regard de ce que j'aimerais être (valeur) : « Si le mot *valeur* a un sens, c'est en tant qu'il désigne le contraire du *fait* » (Canguilhem, 2011, p. 201). De là, l'idée que la maladie est pour moi l'occasion de formuler une exigence de normalisation d'un rythme de vie qui ne me convient pas et que je dévalorise. Pour procéder à cette normalisation, je vais mobiliser un certain nombre de manières de faire (consultation d'un spécialiste, prise de médicaments, remèdes de grand-mère), privilégiées en raison de leur efficacité présumée pour résorber l'écart entre ce que je suis et ce que j'aimerais être. Ces procédures de rectification, ce sont les normes. La norme est un moyen privilégié de conformer une existence à une exigence. C'est pourquoi, en nous appuyant sur l'argumentation qui précède, nous proposons donc de définir la norme comme un principe de rectification d'une existence (fait) que l'expérience révèle insatisfaisante au regard de l'urgence d'une exigence (valeur).

L'antériorité de l'anormal sur le normal

Cette analyse logique met en lumière une condition fondamentale d'un usage correct du mot « norme » : son sens est déterminé par la relation polémique que la norme entretient avec un anormal antérieur qu'elle vise à disqualifier. En suivant les suggestions du langage ordinaire, on s'aperçoit effectivement qu'il y aurait quelque chose de contradictoire à vouloir instituer une norme qui, dans les faits, ne peut être que le cas. En laissant de côté les cas périphériques d'un usage poétique du langage, un enseignant qui informerait sa classe qu'il est désormais attendu des élèves qu'ils respirent dans l'enceinte de l'établissement aurait du mal à se faire comprendre. En revanche, dans un contexte de globalisation des échanges internationaux, la signification de la norme (ISO 668/1A) fixant à 2,438 mètres les dimensions extérieures des conteneurs maritimes de la série 1 ne pose pas vraiment de problème. Son sens paraît dès lors qu'on considère l'anarchie qui régnait sur les ports avant son institution, en raison des multiples formats nationaux des conteneurs incompatibles avec les grues et autres portiques locaux. C'est donc dire qu'une norme se définit essentiellement par sa fonction rectificatrice : le rapport qu'elle entretient avec l'existant ne peut être que conflictuel puisqu'elle vise à le corriger. Du point de vue du normalisateur, le futur normalisé se présente dans les faits sous les traits d'un anormal à redresser. Mais cet anormal n'est pas un « anomal » : l'anormal ne doit effectivement pas être conçu comme un existant ne reflétant aucune norme. Relativement au normalisateur, il désigne un être porteur de normes inverses, et qui, par conséquent, est disqualifié au motif qu'il est structuré selon une modalité inverse de celle que privilégie le normalisateur. C'est pourquoi l'anormal n'est pas une neutralité normative, mais une altérité normative. Au point de vue logique, il y a entre le normal et l'anormal moins une contradiction qu'un rapport d'inversion

axiologique. L'anormal reflète des valeurs qui sont disqualifiées aux yeux du normalisateur.

C'est là que réside pour Canguilhem la valeur philosophique d'un examen conceptuel des rapports du normal au pathologique dans les sciences médicales – d'où le titre de son fameux recueil : *Le normal et le pathologique*. Cet examen révèle en effet au philosophe que c'est dans l'expérience des « valeurs négatives » du pathologique que se manifeste 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 » (*ibid.*, p. 177). Concept dynamique et polémique, la norme tire son sens et sa valeur de la rectification qu'elle impose à un anormal qui la précède. Dans un cours intitulé *Les normes et le normal* donné en 1942-1943 à la faculté de Strasbourg repliée à Clermont-Ferrand, Canguilhem écrit :

On a déjà dit que l'anormal est en tant qu'a-normal postérieur à la définition du normal, qu'il est une négation logique, mais que c'est l'antériorité de l'anormal qui suscite l'attention normative, la décision normatrice et donne occasion à l'usage de la norme pour l'instauration du normal. Une norme, a-t-on dit, qui n'a rien à régler *n'est rien puisqu'elle ne règle rien*. L'être d'une norme, c'est son rôle. Donc, pratiquement et fonctionnellement, *le normal est négation opératoire de l'état qui devient de ce fait sa négation logique*, et l'a-normal, logiquement second, se trouve fonctionnellement premier (2015, p. 87).

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 norme : « 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 semble capital pour la justification d'une stratégie didactique des « éducations à », qui, rappelons-le, 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'une justification non absolutiste et non relativiste d'un enseignement à forte dimension normative résident en grande partie dans le fait de rapporter explicitement cette norme à l'anormal qu'elle vise à rectifier. Pour comprendre le sens d'une norme et justifier ainsi son apprentissage, il serait autrement dit nécessaire de remonter logiquement de la norme aux « valeurs négatives » ou « antivaleurs » de l'anormal qui ont suscité son action rectificatrice. Certes, il ne s'agit pas d'une idée bien nouvelle en philosophie. On se souvient par exemple du *Gorgias* de Platon, où l'apologie du droit du plus fort par Calliclès apparaît après examen comme une négation du droit. Pensons également à Reboul (1977) qui interroge l'enseignement en

partant d'une réflexion sur l'endoctrinement. Ou encore à ce mot de Renouvier, auteur d'un fameux *Manuel républicain de l'homme et du citoyen* (1848), qui souhaitait « qu'on enseigne à l'enfant à sentir le mal, tandis qu'on cherche surtout à le lui déguiser » (1930, p. 92). Sans aller jusque-là, tâchons néanmoins de donner un exemple de champ où la stratégie didactique d'une justification de valeurs au détour de leurs antivaleurs pourrait être déployée et évaluée.

Illustration d'un usage des antivaleurs en éducation

Quelles valeurs au détour de quelles antivaleurs ?

À terme, notre ambition serait de conduire à propos d'un usage possible des antivaleurs en éducation, le même type de démarche que celle menée par Wilson dans son classique *Introduction to moral education* (1967). Après avoir longuement analysé la signification de l'expression « éducation morale », ce philosophe analytique fit appel à un psychologue et à un sociologue pour tirer des conséquences opératoires de ce qu'il avance au plan conceptuel. Dans notre cas, ce seront les outils et méthodes développés en psychologie sociale que nous mobiliserons.

Mais avant cela, encore faut-il déterminer quelles sont les valeurs qu'on se propose de transmettre au détour de leurs antivaleurs. Pour la présente recherche, c'est l'urgence d'une demande sociale qui a arrêté notre choix : « la transmission des valeurs de la République ».

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 XIX^e 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).

Précisons qu'il ne s'agira pas ici pour nous de répondre à la question : « Doit-on transmettre les valeurs de la République ? » Cela nous éloignerait d'une perspective qui souhaite poser les problèmes depuis les pratiques éducatives. Si nous prenons pour objet la transmission des valeurs républicaines, c'est que, en plus d'être une question socialement vive, le verbe « transmettre » ne dit rien ici du « comment faire » – et *a fortiori* de la stratégie didactique à adopter. « Transmettre » 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 démarche misant sur la tension valeurs-antivaleurs en éducation semble avoir, sans mauvais jeu de mots, quelque valeur. L'idée consiste ici à s'appuyer sur un patrimoine qui camperait le rôle d'une antivaleur des valeurs républicaines, afin de vérifier dans quelle mesure ce passage par les antivaleurs fait paraître, sans relativisme ni absolutisme, la valeur des valeurs républicaines. Notre choix d'objet intermédiaire s'est ainsi arrêté sur un ancien camp français d'internement et de déportation aujourd'hui transformé en musée : le camp des Milles.

Un ancien camp français d'internement et de déportation, antivaleur des valeurs républicaines

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 qui accueille 120 000 visiteurs par an, dont plus de la moitié est constituée de scolaires. Son objet est de s'appuyer sur l'histoire du lieu et des génocides du XX^e 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 semble offrir les moyens d'une éducation au patrimoine systémique (Giordan, 2017), cohérente (Audigier, 2017), qui ne neutralise ni la dimension réflexive ni la complexité (Favre, 2017) : même si le camp a connu son paroxysme en 1942 avec les déportations sous Vichy, c'est pourtant la République qui l'a ouvert en

septembre 1939, afin d'interner tous les ressortissants allemands masculins présents dans le quart sud-est de la France.

Relativement aux justifications absolutistes et relativistes des contenus à faire apprendre, le camp des Milles a ceci d'intéressant que ce lieu, compte tenu de son histoire, immunise *a priori* contre ces deux écueils. Il paraît en effet peu probable qu'après une visite du site-mémorial, on puisse raisonnablement adopter une posture relativiste semblable à celle qu'analyse Wilson dans l'article déjà cité : « "Comment réagissez-vous au génocide?" – "Oh, je ne m'en soucie guère" » (1986, p. 89). À l'inverse, on imagine tout aussi difficilement qu'on ne soit pas interpellé par la dangerosité d'une justification absolutiste de ses propres actes. Un des objectifs du volet dit réflexif du parcours muséographique consiste précisément à montrer, en s'appuyant sur les apports des sciences humaines, le rôle joué par l'absolutisme autoritaire du régime de Vichy dans la transformation d'une banale tuilerie de Provence en rouage d'Auschwitz.

Au regard d'une stratégie didactique fondée sur l'expérience d'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 compris comme « antithèse et négation de la République » (Douzou, 2017, p. 123). Vichy, relativement aux valeurs républicaines, peut donc être légitimement considéré comme une antivaleur dont le camp des Milles est la trace patrimoniale. De là l'idée de faire un usage stratégique de ce patrimoine, en évaluant l'effet de l'expérience d'une telle antivaleur sur l'adhésion d'élèves aux valeurs de la République. Prenant comme modèle de référence le travail pluridisciplinaire conduit par Wilson *et al.* sur l'éducation morale, explicitons à présent le protocole de recherche empirique que nous comptons mettre en place au camp des Milles.

Protocole d'évaluation de l'impact des antivaleurs de la République sur l'adhésion d'élèves aux valeurs républicaines

Le protocole défini est appuyé sur des recherches conduites en psychologie sociale sur « l'adhésion aux principes républicains » (Kamiejski, Guimond, De Oliveira, Er-Rafiy et Brauer, 2012; Roebroek, 2015; Roebroek et Guimond, 2016). Il se déclinera en deux études principales qui engloberont un total de 120 participants, soit 5 classes de 24 élèves de terminale d'un établissement d'une ville moyenne du nord de la France.

Un premier temps sera commun aux deux études (temps 1). 120 élèves seront sollicités par leurs enseignants pour répondre, dans leur établissement, de façon individuelle et anonyme¹, à un questionnaire mesurant leur degré d'adhésion aux principes républicains (Roebroek, 2015; Roebroek et Guimond, 2016)

1. Un code d'identification sur la base du jour de naissance et des initiales des élèves sera déterminé, afin de pouvoir rassembler les différents questionnaires auxquels ils auront répondu à des temps différents, sans que leur identité soit dévoilée.

d'une part, et leur niveau de connaissances historiques sur le sujet visé d'autre part. L'intérêt est d'obtenir pour chaque élève un niveau de base propre qui puisse renseigner sur son adhésion aux valeurs de la République afin d'en mesurer l'évolution potentielle, ainsi que de prendre en compte son niveau préalable de connaissances historiques en tant que variable contrôle. Dans un second temps, quatre classes (N = 96) se rendront au camp des Milles pour y effectuer une visite composée de deux temps forts : (1) la visite du parcours muséographique ; additionnée ou non de (2) la participation à des ateliers pédagogiques dispensés au site-mémorial à la suite de la visite afin d'en renforcer le message. Si l'on peut faire l'hypothèse que parcourir les lieux encore intacts d'un ancien camp d'internement et de déportation aura un impact émotionnel sur l'adhésion des élèves aux valeurs républicaines, rien ne prouve qu'une telle expérience modifiera leurs attitudes. Une deuxième étude sera donc menée pour mesurer l'impact d'une visite couplée à des ateliers dispensés juste après. Il est autrement dit essentiel d'étudier de manière distincte l'impact, sur l'adhésion des élèves aux valeurs de la République : (1) de la participation au temps de visite seul ; (2) aux deux temps consécutifs que représentent la visite et la participation à un atelier.

Étude n° 1

Une première étude visera donc à étudier l'impact de la visite du parcours muséographique en tant que telle sur l'adhésion des élèves aux valeurs de la République. On comparera ainsi l'évolution des réponses des élèves de quatre classes ayant effectué la visite du camp (N = 96), à celles d'élèves d'un groupe témoin constitué d'une classe qui n'aura pas effectué cette visite (N = 24) – et qui n'aura donc pas fait l'expérience des antivaluers de la République au camp des Milles. Comme les élèves du groupe témoin, les classes qui se rendront au site-mémorial auront préalablement répondu en temps 1 au questionnaire mesurant à la fois l'adhésion aux principes républicains (Roebroek, 2015 ; Roebroek et Guimond, 2016) et le niveau de connaissances historiques. Au sortir du parcours muséographique, tout de suite après la visite donc, ils compléteront sur site (temps 2) un deuxième questionnaire identique à celui du temps 1 (prévisite). Cette première étude poursuit donc un objectif qualitatif, puisqu'elle vise à démontrer l'impact de la visite à travers l'acquisition de connaissances d'une part, mais surtout en termes d'évolution de l'adhésion aux valeurs républicaines d'autre part.

Étude n° 2

Une seconde étude aura plus particulièrement pour objectif de mesurer le potentiel apport d'ateliers pédagogiques dispensés au camp des Milles en complément de la visite. Trois groupes d'élèves (N = 72) qui avaient préalablement répondu au questionnaire en temps 1 (prévisite) seront pour cela interrogés à nouveau, après avoir passé deux demi-journées au site-mémorial (1 après-midi, 1 matinée le lendemain matin). L'enjeu est ici de comparer l'évolution de leurs réponses en fonction de la condition dans laquelle ils auront été placés. La première demi-journée sera consacrée à la visite du parcours muséographique, où chaque groupe sera accompagné par un médiateur au discours standardisé. Le lendemain matin, les trois groupes reviendront sur le site-mémorial, où deux d'entre eux (N = 48) pratiqueront un des ateliers pédagogiques élaborés par les enseignants missionnés au service éducatif du camp des Milles. Le troisième groupe ne pratiquera quant à lui aucun atelier.

Les élèves du premier groupe (N = 24) seront invités à participer de manière active à un atelier intitulé « La Vague » (condition expérimentale). Construit à partir de courts extraits du film de Dennis Gansel (2008), cet atelier consiste en une succession de situations dont la progression suit les différentes étapes du basculement – présentées lors de la visite – d'un régime démocratique dans l'autoritarisme. Chaque situation est l'occasion pour les participants de faire face à des dilemmes qu'ils ont à trancher collectivement selon les modalités du « débat mouvant ». Après chaque extrait du film, les élèves devront en effet argumenter et justifier oralement leur choix – « pourquoi ai-je choisi B et rejeté A ? » – sachant que le scénario de l'atelier n'admet pour chaque situation qu'une seule alternative : A ou B. La modalité pédagogique du « débat mouvant » a été retenue pour rappeler et renforcer le contraste valeurs/antivaleurs qui sous-tend l'ensemble du parcours muséographique. C'est la raison pour laquelle cet atelier a particulièrement retenu notre attention. Au regard de notre recherche, nous faisons en effet l'hypothèse que l'obligation de marquer physiquement sa décision incitera les élèves à argumenter leurs prises de position en s'appuyant sur le contraste valeurs-antivaleurs suggéré à la fois par la forme et le scénario de l'atelier. Ce qui, conformément aux analyses développées précédemment, devrait les aider à justifier davantage leur adhésion aux valeurs républicaines.

Le deuxième groupe, quant à lui, sera composé d'élèves (N = 24) qui se verront proposer un atelier plus neutre au plan pédagogique (faible contraste valeurs-antivaleurs), portant sur l'interprétation d'œuvres réalisées par des artistes durant leur internement au camp des Milles.

Enfin, le troisième groupe (N = 24) ne participera à aucun des ateliers. Pour autant, la présence de chacun de ces groupes se soldera par l'administration d'un questionnaire identique au tout premier visant à mesurer leur degré d'adhésion aux valeurs républicaines et leur niveau de connaissances historiques. Évidemment, nous escomptons des résultats différents selon que les élèves ont expérimenté ou pas l'atelier « La Vague », dans la mesure où celui-ci joue

explicitement sur le contraste valeurs-antivaleurs pour favoriser l'argumentation des élèves. Nous nous attendons effectivement à ce que l'évolution de l'adhésion aux valeurs républicaines soit plus marquée pour les élèves du groupe expérimental comparativement aux réponses des élèves des deux autres groupes, sur ces mesures pré et post-visite.

Ceci étant, il est possible d'obtenir des effets plafonds liés à l'expérience émotionnelle qu'implique une telle visite, quelle que soit la condition expérimentale dans laquelle les élèves auront été placés. Étant donné que nous souhaitons étudier l'effet de cette condition expérimentale sur les attitudes, et en particulier sur les justifications à terme de cette adhésion aux valeurs de la République, il faudra prendre des mesures plus distancées de la visite d'un lieu aussi chargé d'histoire. Pour cela, les enseignants de chacune des 5 classes proposeront aux élèves, un mois après la visite (temps 3), et à l'aide d'un texte standardisé, de répondre à un questionnaire. Celui-ci permettra de mesurer à nouveau leur adhésion aux principes républicains, mais également de recueillir leurs justifications relatives à cette adhésion. Bien entendu, les élèves de ces deux études se verront expliquer les enjeux de ce protocole de recherche. À la suite de ce débriefing, leurs questions nous seront transmises si besoin afin qu'ils reçoivent les explications souhaitées ainsi que les résultats obtenus.

Bilan d'étape

Rapporté aux problématiques habituelles des « éducations à », notre objectif est double : I) s'affranchir d'une justification absolutiste et d'une justification relativiste des contenus à faire apprendre ; II) au moyen d'une stratégie didactique fondée sur une analyse logique du concept de norme qui révèle que les valeurs, pour faire sens, doivent être replacées dans leurs rapports polémiques avec des antivaleurs. On notera qu'une telle stratégie didactique prend le contre-pied des pratiques courantes en éducation à la citoyenneté. 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. Selon les enseignants que nous avons pu interroger, l'effet visite du camp des Milles sur la manière dont les élèves justifient après-coup leur adhésion aux valeurs républicaines est significatif. Pour autant, une recherche empirique s'avère nécessaire afin de vérifier dans quelle mesure cette expérience d'antivaleurs fait paraître dynamiquement aux yeux des élèves, la valeur des valeurs de la République dont la négation entre 1939 et 1942 a rendu un tel lieu possible. Ces éléments devraient permettre d'évaluer la stratégie didactique d'une éducation au patrimoine cohérente, et, le cas échéant, d'amorcer

un travail de réflexion sur un « registre didactique » propre aux « éducations à » que nous avons jusqu'à présent laissé de côté.

Bibliographie

- 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 ? »*, Université de Rouen, p. 9-24, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403/document> (consulté le 2 septembre 2020).
- , 2017, « Cohérence », dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts de « éducations à »*. Paris : L'Harmattan, p. 300-306.
- BACHELARD G., 1975, *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- BAILLARGEON N., 2011, *L'éducation*. Paris : Flammarion.
- BARTHES A., 2017, « Quels outils curriculaires pour des “éducations à” vers une citoyenneté politique ? », *Éducatives*, 17 (1), p. 25-40.
- , LANGE J.-M. et TUTIAUX-GUILLON N. (dir.), 2017, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan.
- et ALPE Y., 2018, « Les “éducations à”, une remise en cause de la forme scolaire ? », *Carrefours de l'éducation*, 45, p. 20-34.
- BEITONE A., 2014, « Éducatives à... Ya basta ! », *Skhole*, <http://skhole.fr/educations-a-ya-basta-par-alain-beitone> (consulté le 2 septembre 2020).
- et HEMDANE E., 2018, « École, savoirs et valeurs : une tentative d'éclaircissement », *Éducation et socialisation*, 48, <http://journals.openedition.org/edso/3015> (consulté le 2 septembre 2020).
- BLEAZBY J., 2011, « Overcoming Relativism and Absolutism: Dewey's ideals of truth and meaning in philosophy for children », *Educational Philosophy and Theory*, 43 (5), p. 453-466.
- BRAUNSTEIN J.-F., 2002, « Bachelard, Canguilhem, Foucault. Le style français en épistémologie », dans P. Wagner (dir.), *Les philosophes et la science*. Paris : Gallimard, p. 920-963.
- CANGUILHEM G., 1966, *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- , 2011, *Œuvres complètes*, t. I. Paris : Vrin.
- , 2015, *Œuvres complètes*, t. IV. Paris : Vrin.
- CHAUVIGNÉ C., 2018, « La démocratie à l'école : quels savoirs, quelles valeurs pour quelle éducation ? », *Éducation et socialisation*, 48, <http://journals.openedition.org/edso/2980> (consulté le 2 septembre 2020).

- DEVELAY M., 1997, « Origines, malentendus et spécificités de la didactique », *Revue française de pédagogie*, 120, p. 59-66.
- DEWEY J., 2018, *Éducation et démocratie* [1916]. Paris : Armand Colin.
- DOUZOU L., 2017, « Régime de Vichy », dans O. Christin, S. Soulié et F. Worms (dir.), *Les 100 mots de la République*. Paris : PUF, p. 123-124.
- FABRE M., 1999a, « Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ? », dans J. Houssaye (dir.), *Éducation et philosophie*. Paris : ESE, p. 269-298.
- , 1999b, *Situations-problèmes et savoirs scolaires*. Paris : PUF.
- , 2017, *Qu'est-ce que problématiser ?* Paris : Vrin.
- , 2019, « La philosophie et les questions vives de l'éducation. Le cas de la Société francophone de philosophie de l'éducation (Sofphied) », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52 (1), p. 45-60.
- FAVRE D., 2017, « Complexité », dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts de « éducations à »*. Paris : L'Harmattan, p. 317-322.
- FORQUIN J.-C., 1989, « La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960 », *Revue française de pédagogie*, 89, p. 71-91.
- , 1991, « Justification de l'enseignement et relativisme culturel », *Revue française de pédagogie*, 97, p. 13-30.
- , 2005, « Philosophie de l'éducation », dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, p. 738-742.
- GIORDAN A., 2017, « Systémique », dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts de « éducations à »*. Paris : L'Harmattan, p. 565-566.
- GUILLERMIT L., 2008, *Leçons sur la Critique de la raison pure de Kant*. Paris : Vrin.
- HIRST P., 1965, « Liberal Education and the Nature of Knowledge », dans R. D. Archambault (dir.), *Philosophical Analysis and Education*. Londres : Routledge et Paul Kegan, p. 113-140.
- HOSPERS J., 1967, *An Introduction to Philosophical Analysis*, Londres : Routledge et Paul Kegan.
- KAMIEJSKI R., GUIMOND S., DE OLIVEIRA P., ER-RAFIY A. et BRAUER M., 2012, « Le modèle républicain d'intégration : implications pour la psychologie des relations entre groupes », *L'Année psychologique*, 112, p. 49-83.
- LANGE J.-M., 2011, *Éducation au développement durable : problématique éducative / problèmes de didactique*. Mémoire HDR. ENS de Cachan.

- (dir.), 2015, *Actes du colloque « Les “éducations à...” : levier(s) de transformation du système éducatif ? »*, Université de Rouen, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403/document> (consulté le 2 septembre 2020).
- , 2017, « Éducatons a-disciplinaires, entre récits et pratiques : un paradoxe didactique ? Le cas de l'éducation au développement durable », *Éducatons*, 17 (1), <https://www.openscience.fr/Educatons-a-disciplinaires-entre-recits-et-pratiques-un-paradoxe-didactique-Le> (consulté le 2 septembre 2020).
- et VICTOR P., 2006, « Didactique curriculaire et “éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable” : quelles questions, quels repères ? », *Didaskalia*, 28, p. 85-100.
- LEBEAUME J., 2012, « Effervescence contemporaine des éducations à, regards prospectifs pour le tournant curriculaire à venir », *Spirale*, 50, p. 11-24.
- LEGARDEZ A., 2006, « Enseigner les questions socialement vives. Quelques points de repères », dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF, p. 19-30.
- MARTINAND J.-L., 1994, « La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants », *Aster*, 19, p. 61-75.
- , 2003, « L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire », *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 3 (1), p. 101-116.
- 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 Verne « Science, Technique et Société : de quoi sommes-nous responsables ? »*. Nantes : Coiffard libraire-éditeur, p. 397-406.
- PLATON, 2008, *Œuvres complètes*. Paris : Flammarion.
- PETERS R. S., 1965, « Education and initiation », dans R. D. Archambault (dir.), *Philosophical Analysis and Education*. Londres : Routledge et Paul Kegan, p. 87-111.
- PETERS R. S., 1966, *Ethics and Education*. Londres : Allen et Unwin.
- REBOUL O., 1977, *L'endoctrinement*. Paris : PUF.
- RENOUVIER C., 1930, *Derniers entretiens*. 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.
- et GUIMOND S., 2016, « Pour une psychologie sociale de la laïcité : identification et mesure de deux conceptions distinctes de la laïcité », *L'Année psychologique*, 116 (4), p. 489-518.

- ROSENBERG J. F., 2018, *Philosopher. Kit de démarrage* [1996]. Genève : Markus Haller.
- SCHEFFLER I., 1973, *Reason and Teaching*. Londres : Routledge et Paul Kegan.
- , 1998, « Modèles philosophiques de l'enseignement », *Le Télémaque*, 14, p. 89-104.
- , 2003, *Le langage de l'éducation* [1960]. Paris : Klincksiek.
- , 2011, *Les conditions de la connaissance : une introduction à l'épistémologie et à l'éducation*. Paris : Vrin.
- SIMONNEAUX J., 2011, *Les configurations didactiques des questions socialement vives économiques et sociales*. Mémoire HDR. Université de Provence.
- SNOOK Y., 1972, *Concepts of Indoctrination*. Londres : Routledge et Paul Kegan.
- STANDISH P., 2003, « The Nature and Purposes of Education », dans R. Curren (dir.), *A companion to the philosophy of education*. Oxford : Blackwell, p. 221-231.
- TUTIAUX-GUILLON N., 2017, « Discipline scolaire », dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan, p. 381-391.
- WILSON J., 1986, « Relativism and teaching », *Journal of Philosophy of Education*, 20 (1), p. 89-96.
- , WILLIAMS N. et SUGERMAN B., 1967, *Introduction to Moral Education*. Londres : Pelican.
- ZAKHARTCHOUK J.-M., 2017, *Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République ?* Paris : ESF.