



Article scientifique

Article

2023

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

## Responsabilité sociale et didactique de l'histoire : comment articuler engagement(s) et forme scolaire ?

---

Buttier, Jean-Charles

### How to cite

BUTTIER, Jean-Charles. Responsabilité sociale et didactique de l'histoire : comment articuler engagement(s) et forme scolaire ? In: Raisons éducatives, 2023, vol. 27, n° 1, p. 93–112. doi: 10.3917/raised.027.0093

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:172223>

Publication DOI: [10.3917/raised.027.0093](https://doi.org/10.3917/raised.027.0093)

© The author(s). This work is licensed under a Other Open Access license

<https://www.unige.ch/biblio/aou/fr/guide/info/references/licences/>

# Responsabilité sociale et didactique de l'histoire : comment articuler engagement(s) et forme scolaire ?

Jean-Charles Buttier

DANS **RAISONS ÉDUCATIVES** 2023/1 (N° 27), PAGES 93 À 112  
ÉDITIONS **UNIVERSITÉ DE GENÈVE**

ISSN 1375-4459

ISBN 9782940655069

DOI 10.3917/raised.027.0093

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2023-1-page-93.htm>



**CAIRN.INFO**  
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Université de Genève.**

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Responsabilité sociale et didactique de l'histoire : comment articuler engagement(s) et forme scolaire ?

Jean-Charles Buttier

*Université de Genève*

**RÉSUMÉ** – Cet article se propose de mobiliser l'approche historico-didactique pour analyser la forme scolaire sous l'angle de la rupture, considérée comme un angle d'analyse didactique de celle-ci. La rupture, qu'elle s'inscrive dans l'histoire de la Révolution française ou de la pédagogie libertaire, sera articulée aux diverses formes d'engagements des jeunes d'aujourd'hui. Elle servira dès lors à questionner la responsabilité sociale de la didactique de l'histoire telle qu'elle peut s'exprimer dans le cadre de la forme scolaire. Dans une seconde partie de l'article, il s'agira de voir comment l'engagement est un véritable point de friction entre la forme scolaire et les savoirs didactiques, ce qui permet de questionner la capacité émancipatrice de la didactique en s'intéressant aux savoirs pour agir sur le monde. C'est une invitation à appréhender la didactique sous l'angle de « l'engagement des savoirs » pour faire référence à l'ouvrage *La saveur des savoirs* (Astolfi, 2008).

**MOTS CLÉS** – didactique de l'histoire, approche historico-didactique, rupture, engagement, responsabilité sociale.

---

## Introduction

Les travaux pionniers de Guy Vincent invitent à redonner de l'épaisseur historique à la forme scolaire face au constat de sa déshistoricisation (Vincent et al., 2012). Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly reprennent la définition donnée par Vincent de l'invention d'un « ordre scolaire » et insistent sur la

profonde transformation de la forme scolaire au XIX<sup>e</sup> siècle qui se traduit par une unité de temps plus longue (obligation scolaire), une disciplinarisation des savoirs (dénommée « canon des disciplines scolaires ») et une professionnalisation (Schneuwly & Hofstetter, 2017, p. 161). Cette étude de 2017 questionne le concept même de forme scolaire en se demandant si celui-ci n'est pas « trop séduisant », pour reprendre le titre de leur article qui analyse par exemple la définition donnée par Yves Reuter de la « forme scolaire » (titre d'un des articles du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*) :

On pourrait, en première approche, définir la forme scolaire comme une forme spécifique de relations sociales (différente des relations professionnelles, associatives, amicales...). Cette forme associe et met en interaction de multiples dimensions (espace, temps, sujets, objets, activités...). (Reuter, 2013b, p. 107)

Hofstetter & Schneuwly insistent sur la vision triste de l'école qui sous-tend ce concept de forme scolaire, associée à la contrainte, et préfèrent mobiliser celui de forme école :

Ce qui frappe : l'élève apparaît avant tout comme contraint, forcé, assujéti. Le potentiel libérateur, émancipateur de l'école comme lieu de développement de la personne, l'une des fonctions de cette institution, imposée aussi de haute lutte dans des combats démocratiques, n'apparaît pas dans le texte [de Reuter]. (Schneuwly & Hofstetter, 2017, p. 157)

En poursuivant cette réflexion autour de la forme scolaire et de son acception péjorative de Vincent à Reuter, Hofstetter et Schneuwly publient un article l'année suivante dont le titre est centré dorénavant sur la notion de « forme école » comme traduction de l'anglais *schooling* à la valeur dénotative (Hofstetter & Schneuwly, 2018, p. 28). Cette proposition, ancrée dans l'histoire de l'éducation et donc dans le processus d'historicisation du concept de Vincent n'est toutefois pas en contradiction totale avec le corpus théorique de ce dernier qui met en débat les « formes de savoirs » avec la forme scolaire elle-même par l'analyse de la discussion notamment (Vincent, 2008, p. 53).

C'est l'angle des savoirs que nous avons justement choisi d'adopter pour notre texte qui porte sur la transmission des modes de pensée produits dans le cadre d'une discipline scolaire aux contours larges, l'histoire, pour éclairer les liens entre ces « formes de savoirs » et la didactique de l'histoire.

Henri Moniot rappelle que « tout le monde peut penser en histoire », la pensée historienne étant accessible autant aux savant-es qu'aux profanes (Moniot, 1994). Je m'intéresserai donc à la façon dont l'enseignement de l'histoire cultive la pensée historienne ainsi qu'aux enjeux de leur transposition didactique. Tentant une définition de la didactique, Yves Reuter détermine

sa spécificité scientifique en insistant sur la « focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages » (Reuter, 2013a, p. 65). Il met également l'accent sur les « problèmes, questions et débats » (p. 66) qui traduisent l'absence de consensus sur les objets et méthodes de ce champ. Cette diversité explique ainsi le choix chez Reuter du pluriel « didactiques » qui traduit une pluralité des approches déclinée ensuite logiquement en didactique de l'histoire.

S'inscrivant dans cette approche de la didactique de l'histoire comme champ scientifique pluriel et divers, étroitement lié à la formalisation de la transmission, cette étude vise à questionner la responsabilité sociale de la didactique de l'histoire en s'intéressant plus spécifiquement à l'articulation entre les engagements des jeunes et la forme scolaire.

La didactique de l'histoire est plurielle. L'année 2022 a vu la parution d'un ouvrage de Didier Cariou (*Le document et l'indice : apprendre l'histoire de l'école au lycée*) qui fait un bilan des recherches dans le champ. L'auteur consacre un chapitre à « la forme scolaire de l'histoire » et expose la nécessité, pour la didactique de l'histoire, de sortir de la forme scolaire disciplinaire et de son inertie qui pèse en particulier sur la transposition des modes de pensée historique. Le constat posé en introduction de l'ouvrage est celui d'une « faible structuration du champ ainsi que d'un désaccord sur les objets et les références de la didactique de l'histoire » (p. 29). Toujours en 2022 est paru un ouvrage sur les références mobilisées « pour la pratique et la recherche » (pour citer le sous-titre de l'ouvrage) en didactique des sciences humaines et sociales (Lalagüe-Dulac et al., 2022) qui comporte un chapitre sur le fait « d'assumer la posture critique comme un moteur de la didactique de l'histoire » (De Cock & Heimberg, 2022, pp. 249-259). C'est dans cette logique de posture critique que j'ai choisi le pluriel pour questionner les processus d'engagements des jeunes à l'école, ceux-ci prenant des formes multiples explorées par exemple dans un numéro de la revue *Tréma* consacré aux « Formes d'engagements des jeunes, dans et hors l'école, en contexte de crise » pour citer le titre de celui-ci (Buttier et al., 2022).

Les cadres épistémologiques de l'histoire et de la didactique de l'histoire permettent de travailler la transmission de la pensée historique en appréhendant les « problèmes et débats » mentionnés par Reuter à travers la didactique des questions socialement vives (Legardez, 2006), la prise en compte de l'enseignement des questions vives en histoire (Roux, 2016) ou bien l'enseignement des controverses (Urgelli et al., 2022). S'intéresser à l'articulation entre rupture et engagement sous l'angle disciplinaire de la didactique de l'histoire permet de penser épistémologiquement les relations entre didactique de l'histoire et forme de savoirs. En me focalisant sur la rupture et l'engagement, je centre mon analyse sur la pensée historique et sur l'analyse des potentialités d'une prise en compte des opérations épistémologiques de l'histoire pour travailler les modalités de leur transmission au

service de l'élaboration chez les élèves d'une approche proprement historique des savoirs.

J'emprunte la notion de rupture aux travaux d'Antoine Broussy, historien de la Révolution française, qui place la rupture au cœur du processus révolutionnaire et, surtout, questionne son usage politique (2011a). Étudiant le contexte révolutionnaire suisse entre 1798 et 1801, l'historien s'intéresse au rapport dialectique entre rupture et continuité tel qu'il est mobilisé par les élites helvétiques confrontées à la Révolution française (2011b). En didactique de l'histoire, la rupture devient dès lors un angle d'analyse pertinent de la forme scolaire.

L'engagement est promu comme une valeur à développer chez les élèves mais il souffre d'un problème de définition. Le philosophe Ruwen Ogien remettait d'ailleurs en cause en 2015 au cours des débats liés à l'instauration de l'enseignement moral et civique en France la possibilité même d'une éducation aux valeurs, ce à quoi Pierre Kahn a répondu en défendant la possibilité d'une éducation morale (Kahn, 2015). L'engagement peut alors devenir un point de friction entre forme scolaire et savoirs didactiques, c'est-à-dire un point d'observation d'un rapport ambivalent entre discipline scolaire et champ scientifique. Cela soulève le problème de l'enseignement collectif de valeurs et de postures qui ne peuvent être intériorisées que si la société veut en faire un support d'émancipation. Réfléchir à la question de l'engagement permet de voir comment la didactisation (Bronckart & Chiss, 2018) de certains savoirs articulés à la transmission de valeurs révèle l'existence de points de friction avec la forme scolaire.

Une première partie de cet article portera sur la rupture comme angle d'analyse didactique de la forme scolaire en prenant comme point d'observation la décennie révolutionnaire et son histoire écrite, notamment au moment du Centenaire de 1889. Un détour par les débats politico-éducatifs antérieurs à la Première Guerre mondiale sera fait pour questionner la possibilité d'une transformation sociale par l'école. Dans un second temps et pour aborder cette histoire engagée, la portée de l'enseignement des savoirs sur l'engagement passé ou présent sera considérée comme un point de friction entre forme scolaire et savoirs didactiques. Postulant la responsabilité sociale et didactique de transmettre des savoirs pour agir sur le monde (Buttier & Panagiotounakos, 2023), il s'agira dès lors de déterminer les ressorts de la formation d'une jeunesse consciente et engagée. Cette partie examinera comment sont didactisés des savoirs historiques faisant controverse (à l'instar de l'histoire scolaire de la Révolution française ou bien de la pédagogie libertaire et antiautoritaire de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ou du début du XX<sup>e</sup> siècle) pour déterminer si la forme scolaire permet la transmission d'une pensée historique dans les cadres contraignants qu'elle impose.

## Première partie : la rupture comme angle d'analyse historico-didactique

### Penser la rupture ? Un détour par l'histoire de l'école sous la Révolution française

L'historienne Danièle Tosato-Rigo a travaillé sur le genre du catéchisme politique<sup>1</sup> en territoire lémanique pour tenter de comprendre comment « éduquer le nouveau citoyen » (pour citer le titre de l'article – Tosato-Rigo, 2009), occasion pour elle d'expliquer que les révolutions politiques ne correspondent pas à des « ruptures significatives dans le domaine éducatif » car les bouleversements qu'entraîne la politique ne sont pas compatibles avec une révolution pédagogique (Tosato-Rigo, 2011). Cette analyse s'inscrit dans la filiation de celle de l'historien Bronislaw Baczko, qui a montré que la politique scolaire des révolutionnaires français ne pouvait différer du schéma des successions de régimes, ce qui s'explique par le jeu « complexe de continuités et de ruptures, de modernité et d'archaïsme » (Baczko, 1982, p. 13). Tosato-Rigo développe alors une interrogation sur le rapport dialectique entre rupture et éducation lié à la temporalité des évolutions éducatives d'une part mais aussi à la politisation des projets éducatifs et de leur dimension « utopiste » (terme employé péjorativement).

Cette approche de l'utopie et de ses liens avec la rupture ressort également de la lecture d'un article de Vincent qui insiste sur l'analyse à posteriori de l'expérience révolutionnaire par les républicains pédagogues de la Troisième République. Il s'attarde sur le fait que la condamnation du caractère utopique de ces innovations visait à les dépolitiser (Vincent et al., 1994). Cette critique de la dimension utopique de la rupture éducative révolutionnaire peut alors être comprise comme une tentative de forclusion de la dimension politique de l'éducation. En prenant pourtant au mot Broussy et son affirmation de la dimension éminemment politique de tout projet éducatif, considérons la politique révolutionnaire comme un « art de la rupture » :

Plus globalement, il s'agit de réfléchir à la manière dont la notion de rupture est l'objet d'un usage politique, à travers des pratiques et des discours, visant à légitimer ou délégitimer le sens de chaque révolution. Gérer la rupture, c'est en quelque sorte trouver les moyens de rendre la révolution acceptable. C'est aussi trouver les ressorts qui

1. Les catéchismes politiques sont de petits ouvrages de vulgarisation qui ont commencé à être édités dans les années 1780-1790 en France notamment et qui reprennent la forme chrétienne d'une succession de questions et de réponses pour expliquer les principaux éléments d'une doctrine politique. Ces manuels servaient souvent de support de l'apprentissage par cœur de notions civiques et politiques, dans un cadre scolaire ou électoral.

permettront qu'elle serve tel ou tel projet politique ou idéologique. À ce jeu, la rupture a souvent servi de focale, soit qu'on en bannisse les excès, soit qu'on veuille en préserver les acquis. (Broussy, 2011a, par. 3)

Vincent insiste sur les continuités qui peuvent transparaître à la faveur de la rupture révolutionnaire et qui se manifestent par exemple dans le genre du catéchisme politique qui résulte d'un transfert de pédagogie (Buttier, 2012). Comment faire de l'histoire de cette rupture révolutionnaire qui s'inscrit également dans une continuité éducative une source d'émancipation scolaire et politique ? Le choix d'élaborer une morale républicaine transmise précisément par ces petits ouvrages de vulgarisation politique traduit une rupture avec la moralisation religieuse qui s'estompe progressivement avec la laïcisation de la société dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

Traiter de la Révolution sous l'angle de l'utopie permet de réfléchir à l'inscription de la forme scolaire dans une temporalité qui emboîte l'éducatif et le politique. La rupture majeure est pour Grevet l'expulsion des enseignants jésuites en 1762-1764, marque pour lui d'un lent processus d'emprise de l'État sur l'École (Grevet, 2013). La rupture se manifeste par la volonté des révolutionnaires de supplanter l'emprise de l'Église sur les petites écoles (terme désignant les écoles primaires avant la Révolution française), en sachant que la forme scolaire héritée de l'Ancien Régime et de la réforme lasallienne perdure et concurrence l'école révolutionnaire avant de s'imposer de nouveau à partir de 1795 (an III). En 2020, l'historien Côme Simien s'est lui aussi intéressé à ce qu'il appelle « l'utopie pédagogique » pendant la Révolution française. Il remet en cause la dimension proprement utopique de la politique scolaire révolutionnaire d'une part et insiste sur le biais téléologique qui consisterait à utiliser cet angle d'analyse pour étudier les projets et la législation scolaire de la décennie 1789-1799 (Simien, 2020).

Vincent inscrit sa réflexion dans une histoire longue de l'éducation qui s'arrête notamment sur la période de la Révolution française (Vincent et al., 2012) et cite la pensée du marquis de Condorcet. James Guillaume (1844-1916) fait de tous les projets éducatifs qui succèdent au rapport de Condorcet de 1792 (rendu au nom du Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative) de simples exégèses de ce texte programmatique (Buttier, 2019). Pourtant, le sens commun oppose parfois Condorcet en tant que penseur libéral de l'instruction publique à Le Peletier de Saint-Fargeau comme concepteur d'un projet de rupture de type éducationniste (avec l'idée que les enfants étaient retirés à leur famille pour que la société prenne entièrement en charge leur éducation). Cette opposition qui nourrit alors une critique de l'instruction libérale et girondine par opposition à une éducation jacobine et autoritaire ressort dans les débats contemporains sur la forme scolaire entre éducation nationale et instruction publique. Guillaume développe une lecture antiautoritaire du projet de Condorcet, s'opposant alors à un

historien majeur de l'éducation républicaine, Gabriel Compayré (1843-1913), pourtant son contemporain.

En revenant sur cette historiographie de la Révolution française et sur ses acquis, Kahn insiste notamment sur la continuité plus que sur la rupture entre instruction et éducation et invite à sortir d'une histoire téléologique de la Révolution (Kahn, 2021). Ce piège téléologique peut se refermer sur notre perception de la forme scolaire si l'on ne prend pas garde à interroger les ruptures et les continuités qui la caractérisent.

## La pédagogie libertaire et ses échos contemporains : une approche historico-didactique

Prenant l'exemple du travail de l'historien James Guillaume, ce détour par l'école révolutionnaire et son historiographie qui a nourri une pensée antiautoritaire de l'éducation au moment du Centenaire justifie de mobiliser l'approche historico-didactique. Heimberg voit dans cette approche qu'il emprunte notamment à Marie-France Bishop (2017) l'opportunité de croiser les enjeux de constitution du champ disciplinaire de la didactique de l'histoire tout en examinant le processus de transposition :

Aussi est-il intéressant pour toute didactique disciplinaire d'examiner et prendre en compte l'histoire de sa discipline de référence, tant du point de vue de sa constitution académique que de celui de sa transposition didactique dans le champ scolaire. Il s'agit également d'étudier, en les replaçant dans leurs contextes, les débats politiques ou pédagogiques qui ont pu caractériser cette discipline à partir de ses usages publics, soit de ses expressions dans la société, avec toujours l'idée d'une mise en perspective de problèmes qui sont affrontés dans le présent à partir de cet examen du passé. (Heimberg, 2015, par. 2)

L'étude du parcours de James Guillaume, qui mélange mobilisation internationaliste entre la France et la Suisse, histoire de l'école révolutionnaire et soutien aux mobilisations enseignantes d'avant 1914, permet de poursuivre cette réflexion autour de la forme scolaire. Est-ce que l'école peut être changée de l'intérieur par ses acteurs et actrices ou bien faut-il envisager une transformation profonde de celle-ci pour aboutir à un processus d'émancipation attendu ? Cette réflexion a été menée dans le cadre d'un projet du Fonds national suisse de la recherche scientifique<sup>2</sup> qui donnait une place centrale à l'approche historico-didactique en articulant histoire de la pédagogie antiautoritaire (centrée autour de la figure de James Guillaume), histoire de l'éducation républicaine en France sous la Troisième

2. Projet n° 152808, « Geography, public education and libertarian pedagogy in Switzerland and in Europe (XIX-XXI centuries) ». <https://data.snf.ch/grants/grant/152808>

République et enjeux de l'éducation à la citoyenneté en Suisse romande aujourd'hui.

Cette réflexion se nourrit ainsi d'un détour par l'histoire de l'éducation et ses liens avec l'engagement politique en prenant l'exemple de James Guillaume qui synthétisa les débats pédagogiques menés au sein de la Première Internationale puis de la Fédération jurassienne<sup>3</sup> dans un ouvrage intitulé *Idées sur l'organisation sociale* (1876) qui devint un jalon de la pensée éducative libertaire et a nourri des critiques postérieures sur la forme scolaire (Buttier, 2022b). Ce texte de nature utopique explique le fonctionnement des services publics – incluant l'éducation – d'une commune après la révolution antiautoritaire et permet ainsi d'explorer le paradoxe d'une école émancipatrice qui se fonde sur l'engagement. Guillaume a synthétisé les débats éducatifs au sein de l'Association internationale des travailleurs (AIT) et de la Fédération antiautoritaire en 1876 dans ses *Idées sur l'organisation sociale* (Bataille & Cordillot, 2010). L'objectif de l'éducation est le libre développement de l'enfant, la forme même de l'éducation n'étant pas clairement définie, la seule contrainte étant de garantir une instruction intégrale, qui doit permettre de développer les facultés du corps et de l'esprit. La négation de la forme scolaire apparaît en creux lorsque Guillaume explique que « cette éducation ne doit pas être confiée à une caste spéciale d'instituteurs : tous ceux qui connaissent une science, un art, un métier, peuvent et doivent être appelés à l'enseigner » (p. 165).

Des réflexions proches sont identifiables chez des éducateurs et éducatrices antiautoritaires ou anarchosindicalistes qui tentent d'inventer une pédagogie « anarsindicaliste » appartenant pourtant, pour reprendre Guillaume, à cette caste spéciale (Buttier, 2021). Est-ce que la forme scolaire peut être niée, comme semblait le souhaiter Ivan Illich dans *Une société sans école ?* Il ne faudrait toutefois pas se méprendre sur l'incompréhension induite par la traduction française du titre original *Deschooling Society* (Illich, 1971/1971). Une vision antiautoritaire de la société et donc de l'école comme composante de celle-ci peut-elle s'accorder avec la forme scolaire ? Cette double posture illustre l'opposition entre l'idée d'une forme scolaire qui pourrait être transformée de l'intérieur par ses acteurs et actrices et le constat qu'une transformation profonde de la société et donc de l'école qui s'y insère est un préalable nécessaire.

---

3. Nom donné aux sections de l'Association internationale des travailleurs (AIT) ou Première Internationale après la scission de 1872. Dominée par Bakounine et James Guillaume, cette fédération antiautoritaire récuse l'autorité du comité central sous l'autorité de Karl Marx et basé à Londres.

## Pédagogie antiautoritaire et forme scolaire

L'engagement de Guillaume se traduit, au début du XX<sup>e</sup> siècle, par un soutien aux instituteurs et institutrices qui s'organisent pour changer l'école de l'intérieur. En 1912, il prend la défense de la Fédération nationale des syndicats d'instituteurs (FNSI) qui souhaitait s'affilier à la Confédération générale du travail (CGT). En 1912, l'antiautoritaire adresse une lettre de soutien qui fut publiée le 5 octobre dans la revue *L'École émancipée* pour faire un lien entre les réflexions éducatives de l'AIT et de la Fédération jurassienne et le syndicalisme enseignant naissant du début du XX<sup>e</sup> siècle :

Dès 1868, à son Congrès général de Bruxelles, l'Internationale avait posé et discuté la question de l'instruction intégrale. Aujourd'hui, vous, les instituteurs de France, les éducateurs des enfants des travailleurs, reconnaissant qu'il n'est pas possible d'organiser, dans la société capitaliste, un mode d'enseignement véritablement satisfaisant et rationnel, vous vous êtes décidés à joindre votre action à celle des syndicats d'ouvriers et paysans pour conquérir, par une union qui vous rendra invincibles, l'émancipation du travail et l'émancipation de la pensée humaine, inséparables l'une de l'autre. (Buttier, 2023a, p. 46)

L'émancipation éducative fait alors partie intégrante de l'émancipation sociale, Guillaume concluant sa lettre par le slogan de l'Internationale : « l'émancipation des travailleurs sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes ! ». Quelle est la portée euristique de cette pensée de l'émancipation de l'école, pour l'école et par l'école ? Comment mettre en actes cette réflexion sur les méthodes empruntée aux penseurs et penseuses et militants et militantes de l'école française de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup> siècle ?

Dans les deux cas, que ce soit l'expérience révolutionnaire ou l'expérience de l'éducation antiautoritaire, se pose la question sensible de l'engagement dans un processus de transformation sociale. Il est devenu un enjeu éducatif de premier ordre dans le contexte contemporain de la lutte contre le changement climatique mais aussi contre les inégalités de genre voire de richesse. Le croisement des regards didactique et historien permet de trouver un terrain et surtout un objectif éducatif partagé afin de faire forme scolaire commune, pour citer l'introduction du présent numéro thématique.

## Deuxième partie : l'engagement comme point de friction entre forme scolaire et savoirs didactiques

### Questionner la didactique dans une perspective émancipatrice : l'exemple de l'engagement scolaire

Le terme même d'engagement recoupe des réalités parfois bien différentes. Celui-ci peut être plus ou moins contraint, plus ou moins normé (et donc reproduisant une norme sociale), voire « distant », une idée empruntée aux travaux de Vincent Tiberj (2017). Les élèves se retrouvent confronté-es à une contradiction entre un engagement qui peut être alors institutionnalisé et intégré dans les structures de la démocratie scolaire et un engagement militant qui ne s'accommode pas forcément avec un cadre neutre et laïque. Tiberj a montré que les jeunesses peuvent développer une forme d'autonomie et de spontanéité dans des luttes aussi bien locales que globales et qui visent parfois à changer à la fois l'école et la société. Cette distance théorisée par le chercheur peut alors s'opérer face à des contenus d'enseignement.

Les tensions liées à la conception même de l'école jouent un rôle central dans cette réflexion, ce qui implique d'analyser les contenus et leur enseignement. Comment transmettre des contenus considérés comme émancipateurs dans un cadre contraignant qui s'oppose au principe de dévolution (Heimberg, 2021) ? L'engagement peut être perçu comme une forme de contrainte n'émanant pas des élèves voire une valeur comme dans le cas des programmes français d'enseignement moral et civique (EMC) de 2015. Or, le détour par l'histoire de l'école et de ses liens avec les ruptures de nature révolutionnaire permet de réfléchir à la place du projet d'émancipation dans le fonctionnement de l'école. Westheimer et Kahne, s'intéressant au contexte nord-américain, ont ainsi élaboré une typologie des élèves engagé-es, une éducation du pouvoir d'agir devant alors viser à la formation de citoyens et citoyennes orienté-es vers la justice sociale (*justice-oriented citizen*) par la prise en compte de l'injustice systémique, y compris lorsque les structures scolaires reproduisent cette injustice (Westheimer & Kahne, 2004). Reprenant cette taxonomie depuis le contexte québécois, Marc-André Éthier et David Lefrançois ont pu observer dans les programmes d'histoire un hiatus entre cet objectif d'éveiller les élèves à la justice sociale et les contenus d'enseignement (Éthier & Lefrançois, 2015). Le passage par la didactique de l'histoire permet d'après Kelly de réfléchir au dilemme consistant à encourager l'engagement des élèves dans un cadre neutre et laïque en adoptant une posture d'impartialité engagée (*committed impartiality*) face à des questions qui restent sensibles (Kelly, 1986).

## Appréhender didactiquement la complexité du monde ?

À la faveur d'un volume de la revue *Tréma* consacré aux modes d'engagement des jeunes en contexte de crise, cette thématique a été traitée par Heimberg sous l'angle de la didactique de l'histoire :

Les didactiques disciplinaires, en particulier celles de sciences humaines et sociales qui traitent des problématiques sociétales, mais aussi dans les domaines des sciences de la Terre et de la vie, ont donc un rôle très important à jouer pour rendre possibles des choix éventuels d'engagement en toute connaissance de cause. (Heimberg, 2021, par. 11)

Ceci conduit à considérer comment intégrer le développement du pouvoir d'agir des élèves et des enseignants et enseignantes et les possibilités qu'offre l'école pour permettre l'émancipation de la communauté éducative. L'objectif est alors de mobiliser la notion d'engagement afin de réfléchir à une possibilité de transposer didactiquement un pouvoir d'agir tel qu'il a pu se manifester dans l'histoire (que ce soit celle de la Résistance française ou bien des luttes sociales suisses par exemple). Ces activités didactiques et la réflexion qui les sous-tend, que ce soit sur les formes mêmes de l'engagement ou sur les processus à l'œuvre, visent à promouvoir une rupture non pas de la forme scolaire, mais du rapport à l'histoire scolaire qui se construirait par accumulation passive de connaissances.

La réflexion peut également être menée avec l'éducation à la citoyenneté dans une perspective à la fois historique et didactique pour, encore une fois, croiser l'épistémologie de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, ce qui pose la question des références. La place des références en didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté est justement au cœur de la réflexion d'un récent volume de synthèse en lien avec leur inscription dans la forme scolaire :

Pour les élèves et les enseignants, ces références se spécifient dans le cadre de l'École : les instructions officielles qui organisent les curriculums, à des échelles variables selon les établissements et les pays, la forme scolaire (Vincent, 2008) comme relation sociale prégnante mais pas exclusive, les paradigmes pédagogiques de la discipline scolaire histoire-géographie (Tutiaux-Guillon, 2008), et bien entendu les disciplines ou champs d'activité de référence. (Lalagüe et al., 2022, pp. 7-8)

Dans ce volume, j'ai par exemple consacré un article à l'éducation à la citoyenneté que j'inscris dans une longue durée qui remonte à la Révolution française pour déterminer l'oscillation permanente entre prescription et contestation comme exemple d'approche historico-didactique d'une discipline (Buttier, 2022a).

Cette réflexion est particulièrement prégnante en didactiques des sciences humaines et sociales comme en témoigne la question des apprentissages des élèves face aux enjeux contemporains, sous-titre d'un ouvrage à venir sur les *Savoirs pour agir sur le monde* qui invite à interroger, justement, le rapport aux savoirs :

Le titre même de l'ouvrage, « Les savoirs pour agir sur le monde », pose la question de l'articulation entre des savoirs ancrés dans les disciplines scolaires et leur mobilisation dans un contexte sociétal plus large. De même, il interroge la distinction entre curriculum caché et réel (Perrenoud, 2010). Le fonctionnement même de l'institution scolaire reposant sur une inégalité entre le corps enseignant et les élèves, soumis à des normes et principes, serait-il contradictoire de postuler que l'école participe à une émancipation dans son acception sociologique, à savoir l'« action de (se) libérer, de (s')affranchir d'un état de dépendance ; état qui en résulte » ? De plus, ce passage par les savoirs peut parfois aboutir à des formes d'injonctions paradoxales. (Buttier & Panagiotounakos, 2023, p. 12)

Ces réflexions inscrites dans le contexte disciplinaire de la didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté peuvent être élargies à une réflexion plus large sur les potentialités que l'approche didactique offre pour développer son pouvoir d'agir sur le monde.

## Ce que peut la didactique ? Des savoirs pour agir sur le monde

En 2022, Sylvain Doussot et Nadine Fink ont publié un article sur la didactique de l'histoire analysant « les développements d'une discipline scientifique » (pour reprendre le sous-titre de l'article) et tentant de faire une typologie des recherches menées dans l'espace francophone dans le cadre de cette didactique disciplinaire (Doussot & Fink, 2022). L'introduction insiste sur la diversité de la didactique de l'histoire et prône un « nécessaire dialogue entre professionnels de la recherche sur leurs choix scientifiques », ce qui implique une double volonté d'explicitation de cette diversité mais aussi de participation à la constitution d'un champ émergent. S'insérant dans ce mouvement propre à la didactique de l'histoire francophone, Doussot a écrit un long compte-rendu de l'ouvrage de Cariou cité en introduction (Doussot, 2023). Revenant sur le choix du premier d'exclure d'emblée l'approche des historiens et historiennes de l'éducation du champ de la didactique de l'histoire, il abonde quant à la nécessité d'exclure l'épistémologie de l'histoire et l'historiographie de la pensée didactique et thématise ainsi l'enjeu de cet ouvrage de Cariou : « On peut penser qu'il s'agirait d'un bon moyen de théoriser l'enjeu politico-scientifique qui anime l'auteur de ce bel

ouvrage, à savoir les conditions de transformation de la forme scolaire disciplinaire » (p. 118). Alors que l'histoire scolaire puis la didactique de cette discipline sont étroitement liées à la forme scolaire déclinée ici en forme scolaire disciplinaire, les propositions visant à découpler la didactique de l'épistémologie de sa discipline de référence risquent de renforcer la frontière entre l'histoire et la didactique de l'histoire. Jean-Louis Jadoulle invite justement à s'intéresser à la didactique de l'histoire savante telle qu'elle s'écrit en suggérant la création d'une didactique de l'histoire universitaire afin de comprendre les mécanismes qui président à son écriture (Jadoulle, 2022). Tout comme la didactique est plurielle, pour revenir à la citation de Reuter, la didactique de l'histoire est traversée de controverses qui font sa vitalité.

Dès lors, un détour par la sociologie des sciences est précieux pour réfléchir à l'articulation entre le champ de la didactique de l'histoire et le fait de traiter de rupture et d'émancipation à l'intérieur de ce champ. Ainsi, Jérôme Lamy et Arnaud Saint-Martin, dans le texte de cadrage du premier numéro de la revue *Zilsel*, reviennent sur le poids de l'empirie par rapport à une approche épistémologique, plus centrée sur le théorique, en questionnant la place de l'enquête entre « montée en généralité » et « gout de la théorisation » :

Troisième et dernier élément : l'enquête. Il n'est pas évident de l'envisager dans la situation actuelle des sciences humaines et sociales. Il ne faut pas négliger, comme Nicolas Offenstadt le remarquait à propos de certains textes reçus par la revue *Genèses*, l'effet « fruits et légumes » des travaux empiriques centrés sur des objets étroits, des dynamiques locales et des enjeux miniatures. Ils s'accompagnent sans doute de gains de connaissance sectoriels, mais ils peinent à monter en généralité. D'un autre côté, l'appel à la « Grande Théorie » (et si possible radicale) a un côté artificiel, comme si les mises en garde de Charles Wright Mills étaient restées lettre morte. Il est d'autant plus aisé de rejeter ces deux tentations que la passion de l'enquête n'empêche pas le gout de la théorisation, bien au contraire. Tout est bon pourvu que l'on fasse science, autrement dit que l'on produise un savoir étayé, cohérent et cumulatif [...]. (Lamy & Saint-Martin, 2017, p. 16)

L'enjeu est donc de « faire science » en examinant la façon dont une pensée scientifique (la pensée historique) est adaptée à la forme scolaire par le processus de transposition didactique. De plus, l'étroite imbrication entre la profession enseignante et l'émergence d'un champ scientifique qui la sous-tend explique la responsabilité sociale de la didactique et donc la prise en compte de l'engagement comme valeur prônée par le cadre institutionnel et normatif. Traiter didactiquement de l'engagement peut dès lors participer de la promotion de savoirs engagés en sciences de l'éducation en

général et en didactique en particulier, comme le relève le texte de cadrage d'un volume de *La Pensée d'Ailleurs* portant spécifiquement sur les pratiques et savoirs engagés dans le domaine des sciences de l'éducation (Go et al., 2020). Dans ce volume, Charles Heimberg insiste sur la particularité de la didactique de l'histoire qui vise à transposer des savoirs parfois controversés et non stabilisés impliquant de réfléchir tout autant aux contenus qu'aux méthodes de leur enseignement :

Parmi les didactiques disciplinaires, celle de l'histoire a en effet la particularité de porter sur des contenus qui ne sont pas tous l'objet d'un consensus très solide alors même que leur version scolaire est souvent présentée dans une version lisse fort éloignée des controverses historiennes. Elle doit donc interroger fortement le *quoi enseigner (et apprendre)*, et pas seulement le *comment enseigner (et apprendre)*, notamment sous les angles du poids qu'elle attribue à la dimension nationale et identitaire, de l'importance qu'elle accorde à la problématisation, de la manière dont elle affronte, ou pas, des questions sensibles ou de l'attention qu'elle porte, ou pas, aux points de vue subalternes. (Heimberg, 2020, par. 5)

Pour articuler didactique de l'histoire et processus d'émancipation par les savoirs, Heimberg insiste en conclusion sur la possibilité de « défataliser le passé et le présent » (par. 51). Traiter didactiquement des ruptures et des engagements qui leur sont liés, qu'ils soient passés ou présents, peut contribuer à cette défatalisation des savoirs qui passe par leur engagement. Passer par l'enseignement historique de questions sensibles permet dès lors de réfléchir à une approche non pas moralisatrice mais problématisée des questions historiques (Heimberg, 2020).

Il est possible de transposer cette réflexion du cadre de la didactique de l'histoire à celui de l'éducation à la citoyenneté pour croiser les cadres épistémologiques, à l'image de cette étude que j'ai menée sur la culture de l'engagement telle qu'elle apparaît dans les programmes d'enseignement moral et civique (EMC) français depuis 2015 :

L'étude de l'engagement dans la sphère scolaire, abordée sous l'angle des deux axes et quatre thèmes choisis pourrait ainsi lever le voile sur la façon dont sont transmises des valeurs en apparence « consensuelles » mais qui se heurtent aux contradictions mêmes de la forme scolaire. Les recherches en didactique de la citoyenneté montrent pourtant qu'il existe une diversité de dispositifs par lesquels les élèves sont initiés à l'engagement politique et ainsi à un fonctionnement démocratique : débat réglé, discussion à visée philosophique (DVP), enseignement des questions sensibles et surtout tentatives pour faire une véritable éducation au politique. (Buttier, 2023b, p. 74)

## Conclusion

L'acception péjorative de « forme scolaire » en lien avec sa dimension contraignante semble contradictoire avec les visées émancipatrices d'une école qui s'enracine dans une histoire longue des formes multiples de sa propre remise en cause. La rupture révolutionnaire de 1789 fut l'occasion d'une intense réflexion sur les liens entre politique et éducation. L'expérience éphémère de l'École Normale de l'an III ainsi que la mise en place des écoles centrales avant la militarisation des lycées sous Napoléon peuvent être qualifiées d'utopies concrètes. Les débats d'alors sur l'articulation entre instruction et éducation ont des échos contemporains comme le prouve l'importance accordée encore aujourd'hui au projet de Condorcet et à ses héritages multiples.

Le détour par l'histoire des débats des instituteurs et institutrices anti-autoritaires permet de travailler la tension dialectique entre reproduction et émancipation. Entre les révolutionnaires français qui voyaient la société en entier comme une école et Ivan Illich qui voulait « déscolariser » (*deschooling*) la société, ces instituteurs et institutrices syndiqué-es antiautoritaires ont tenté de penser une instruction publique qui soit compatible avec le projet d'émancipation prolétarienne héritée de la Première Internationale.

Ceci conduit à considérer comment intégrer le développement du pouvoir d'agir des élèves et des enseignant-es. Voici pourquoi ce texte explore des voies de didactisation de l'engagement, notre étude s'inscrivant dans le cadre épistémologique de la didactique de l'histoire. Or, prendre en compte la diversité des épistémologies mobilisées en didactique de l'histoire est un enjeu de constitution de ce champ encore relativement jeune et donc traversé par des tensions, un phénomène bien connu depuis les travaux pionniers de Pierre Bourdieu :

Le champ scientifique comme système des relations objectives entre les positions acquises (dans les luttes antérieures) est le lieu (c'est-à-dire l'espace de jeu) d'une lutte de concurrence qui a pour enjeu spécifique le monopole de l'autorité scientifique, entendue au sens de capacité de parler et d'agir légitimement (c'est-à-dire de manière autorisée et avec autorité) en matière de science, qui est socialement reconnue à un agent déterminé. (Bourdieu, 1976, p. 89)

Un dossier de la revue *Recherches en didactiques* (2022/2) éclaire justement les tensions internes au champ scientifique des didactiques en les traitant sous l'angle du processus d'expertise. Ce dossier prend en charge collectivement cette question de la pluralité des références et cadres épistémologiques mobilisés. La conclusion d'un article sur l'anticipation de l'expertise intègre le questionnement bourdieusien autour de la reconnaissance de la légitimité scientifique et l'intègre dans le processus de constitution du

champ des didactiques disciplinaires par sa visée transformative : « En effet, il semble important d'envisager les enjeux de l'expertise en termes de pluralité, de processus de différenciation en jeu, fonctionnant potentiellement comme des moteurs de transformation du texte soumis et – potentiellement – du champ disciplinaire » (Aeby Daghé et al., 2022, p. 79).

Cette proposition stimulante rejoint mon projet consistant à interroger didactiquement la forme des savoirs sous l'angle de la responsabilité sociale et didactique de l'histoire scolaire. L'analyse des moments de rupture et de l'engagement que ceux-ci suscitent chez les acteurs et actrices du passé permet de travailler chez les élèves un élément central de la pensée historienne qui est emprunté à Reinhardt Koselleck : la prise en considération de « l'espace d'initiative » et des « horizons d'attente » nécessitant de se replonger dans les présents du passé tels qu'ils étaient perçus par les contemporains et déterminer leur propre espace d'initiative (Koselleck, 1979). En replongeant dans le cadre épistémologique de la rupture appliqué à l'histoire de la Révolution française, par exemple, j'ai ainsi tenté de montrer l'importance de l'approche historico-didactique d'une telle rupture pour questionner l'engagement des élèves au sein de la forme scolaire aujourd'hui.

La contribution de la didactique est donc centrale pour travailler avec les élèves l'élaboration d'une pensée libre constitutive du développement de leur pouvoir d'agir. Mon étude postule ainsi l'importance d'un engagement des savoirs didactiques, pour paraphraser le beau livre d'Astolfi, et ainsi répondre aux visées émancipatrices d'une éducation démocratique (Astolfi, 2008).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aeby Daghé, S., Coquidé, M., & Leininger-Frézal, C. (2022). Anticiper l'expertise : aux croisements des didactiques. *Recherches en didactiques*, 34, 61-80.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.
- Baczko, B. (1982). *Une éducation pour la démocratie : textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Garnier.
- Bataille, A., & Cordillot, M. (2010). *Former les hommes et les citoyens : les réformateurs sociaux et l'éducation, 1830-1880*. Éditions de Paris.
- Bishop, M.-F. (2017). Une question de méthode : l'approche historico-didactique en français. In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (Éds.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (pp 225-240). Presses universitaires du Septentrion.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(2-3), 88-104.
- Bronckart, J.-P., & Chiss, J.-L. (2018). Didactique. Vue d'ensemble. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/didactique-vue-d-ensemble>

- Broussy, A. (2011a). Révolutions : l'art de la rupture ? *Rupture(s) en Révolution : actes des journées d'étude des 28 et 29 octobre 2010 organisées par l'Institut d'histoire de la Révolution française, en collaboration avec l'Université de Fribourg (Suisse) et de Jyväskylä (Finlande)*. <https://journals.openedition.org/lrf/360>
- Broussy, A. (2011b). Rethinking Republicanism in Switzerland during 1798-1801. Between Rupture and Continuity. *Rupture(s) en Révolution : actes des journées d'étude des 28 et 29 octobre 2010 organisées par l'Institut d'histoire de la Révolution française, en collaboration avec l'Université de Fribourg (Suisse) et de Jyväskylä (Finlande)*. <https://journals.openedition.org/lrf/344>
- Buttier, J.-C. (2012). Un exemple de transfert pédagogique : le catéchisme politique. *Paedagogica Historica*, 48(4), 527-547.
- Buttier, J.-C. (2019). James Guillaume et l'historiographie de la pédagogie des Lumières et de la Révolution française dans le contexte du Centenaire de 1889. *Lumières*, 32, 113-130.
- Buttier, J.-C. (2021). L'élaboration collective d'une pédagogie antiautoritaire : anarcho-syndicalisme et éducation à la veille de la Première Guerre mondiale. *Zilsel*, 9, 237-256.
- Buttier, J.-C. (2022a). L'éducation à la citoyenneté en France : un projet républicain entre prescription et contestation (1789-2015). In S. Lagalüe-Dulac, S. Doussot & P. Hertig (Éds.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : références pour la pratique et la recherche* (pp. 273-283). Presses universitaires de Bordeaux.
- Buttier, J.-C. (2022b). Les Idées sur l'organisation sociale (1876) de James Guillaume, jalon d'une pensée critique sur l'éducation ? In S. Audidière & A. Janvier (Éds.), « *Il faut éduquer les enfants* » : *l'idéologie de l'éducation en question* (pp. 103-115). ENS Éditions.
- Buttier, J.-C. (2023a). James Guillaume : passeur de pédagogie politique au tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. In R. Denfert, F. Mole & M. Vergnon (Éds.), *Circulations en éducation : acteurs, modèles, institutions (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)* (pp. 33-48). Presses universitaires de Grenoble.
- Buttier, J.-C. (2023b). Engagement de la jeunesse et Enseignement moral et civique en France : un débat d'actualité ? In J.-C. Buttier & A. Panagiotounakos (Éds.), *Des savoirs pour agir sur le monde : quels apprentissages des élèves face aux enjeux contemporains ?* (pp. 69-80). Presses universitaires de Grenoble.
- Buttier, J.-C., & Panagiotounakos, A. (Éds.) (2023). *Des savoirs pour agir sur le monde : quels apprentissages des élèves face aux enjeux contemporains ?* Presses universitaires de Grenoble.
- Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice : apprendre l'histoire de la maternelle au lycée*. Presses universitaires de Rennes.
- De Cock, L., & Heimberg, C. (2022). Assumer la posture critique comme un moteur de la didactique de l'histoire. In S. Lagalüe-Dulac, S. Doussot & P. Hertig (Éds.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : références pour la pratique et la recherche* (pp. 249-259). Presses universitaires de Bordeaux.

- Doussot, S. (2023). Le document et l'indice : apprendre l'histoire de la maternelle au lycée. *Spirale*, 1, 115-122.
- Doussot, S., & Fink, N. (2022). La didactique de l'histoire dans l'espace francophone : analyse des développements d'une discipline scientifique. *Éducation & Didactique*, 3, 115-135.
- Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2015). Les visées de formation citoyenne dans l'enseignement de l'histoire au Québec en contexte de réforme(s) et de contre-réforme(s). In F. Audigier, A. Sgard & N. Tutiaux-Guillon (Éds.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (pp. 77-87). De Boeck.
- Go, H.L., Riondet, X., & Kolly, B. (2020). Pour des pratiques et des savoirs engagés en éducation. *La Pensée d'Ailleurs*, 2, 8-15. <https://www.ouvrir.fr/lpa/index.php?id=114>
- Grevet, R. (2013). L'école de la Révolution à l'épreuve de l'utopie réformatrice. *La Révolution française*, 4. <https://journals.openedition.org/lrf/794>
- Heimberg, C. (2015). Pour une approche historico-didactique des disciplines et savoirs scolaires. À l'école de *Clio*, *Histoire et didactique de l'histoire*. <http://ecoleclio.hypotheses.org/416>
- Heimberg, C. (2020). Les deux niveaux d'un engagement progressiste en matière de didactique de l'histoire. *La Pensée d'Ailleurs*, 2, 98-114.
- Heimberg, C. (2021). Enseigner la possibilité de l'engagement, entre intelligibilité et dévolution. *Trema*. 56. <https://journals.openedition.org/trema/6850>
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 27-49). Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Illich, I. (1971/1971). *Une société sans école* (trad. par G. Durand). Seuil.
- Jadoulle, J.-L. (Éd.) (2022). *La pensée histoire, de l'école maternelle au secondaire*. Presses universitaires de Liège.
- Kahn, P. (2015). « L'enseignement moral et civique » : vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat. *Carrefours de l'éducation*, 39, 185-202.
- Kahn, P. (2021). James Guillaume, lecteur de Condorcet. In J.-C. Buttier, C. Heimberg & N. Kohler (Éds.), *James Guillaume : l'émancipation par les savoirs* (pp. 144-155). Éditions Noir & Rouge.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues : four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, XIV(2), 113-138.
- Koselleck, R. (1979). *L'expérience de l'histoire*. Seuil.
- Lalagüe-Dulac, S., Doussot, S., & Hertig, P. (Éds.) (2022). *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : références pour la pratique et la recherche*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Lamy, J., & Saint-Martin, A. (2017). Ceci n'est (toujours) pas un manifeste. *Zilsel*, 1, 7-21.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives : quelques points de repères. In A. Legardez & L. Simmoneaux (Éds.), *L'École à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives* (pp. 19-31). ESF.

- Moniot, H. (1994). Les paysages variés de l'enseignement de l'Histoire. *Tréma*, 6, 45-50. <http://trema.revues.org/2244>
- Reuter, Y. (2013a). Didactiques. In Y. Reuter (Éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3<sup>e</sup> éd., pp. 65-69). De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y. (2013b). Forme scolaire. In Y. Reuter (Éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3<sup>e</sup> éd., pp. 107-111). De Boeck Supérieur.
- Roux, C. (2016). Questions à la didactique de l'histoire. *Questions vives* [En Ligne], 26. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2034>
- Schneuwly, B., & Hofstetter, R. (2017). Forme scolaire : un concept trop séduisant ? In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (Éds.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (pp. 153-167). Presses universitaires du Septentrion.
- Simien, C. (2020). À propos de « l'utopie » pédagogique de la Révolution française. *Siècles* [En Ligne], 49. <https://journals.openedition.org/siecles/7281>
- Tiberj, V. (2017). *Les citoyens qui viennent : comment le renouvellement générationnel transforme la politique en France*. Presses universitaires de France.
- Tosato-Rigo, D. (2009). Éduquer le nouveau citoyen : un défi de l'ère révolutionnaire en territoire lémanique. *Revue historique vaudoise*, 117, 63-73.
- Tosato-Rigo, D. (2011). Éducation sans révolution(s) ? Quelques remarques pour ne pas conclure. In *Éducation et révolution. Actes du colloque international francophone* (pp. 277-280). Loisirs et pédagogie.
- Urgelli, B., Hasni, B., & Morin, O. (2022). Questionner l'éducation par les controverses. *Questions vives* [En Ligne], 37. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.6577>
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>
- Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13, 109-135. <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Presses universitaires de Lyon.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizens ? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

## Notice biographique

**Jean-Charles Buttier** est chargé d'enseignement en didactique de l'histoire à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) de l'Université de Genève (UNIGE). Après avoir soutenu sa thèse de doctorat sur le genre du catéchisme politique en France de 1789 à 1914 (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2013) alors qu'il était professeur d'histoire-géographie dans le secondaire français, il a été recruté en 2015 comme collaborateur scientifique à l'UNIGE pour un projet FNS portant sur la pédagogie libertaire. Depuis 2019, il poursuit des recherches dans le domaine de la didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté en plus de ses travaux d'histoire de l'éducation.

**COURRIEL : JEAN-CHARLES.BUTTIER@UNIGE.CH**