La carte et le miroir. Ancrages, enjeux et horizons de l'histoire de l'éducation

The map and the mirror. Anchors, issues and horizons in the history of education

Rita Hofstetter et Solenn Huitric

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/5485>

DOI : 10.4000/histoire-education.5485

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2020

Pagination : 9-48

ISBN : 979-10-362-0416-6

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Rita Hofstetter et Solenn Huitric, « La carte et le miroir. Ancrages, enjeux et horizons de l'histoire de l'éducation », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 154 | 2020, mis en ligne le 01 septembre 2021, consulté le 04 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/5485> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.5485>

La carte et le miroir. Ancrages, enjeux et horizons de l'histoire de l'éducation

Rita Hofstetter et Solenn Huitric (collab.)

L'histoire de l'éducation est un domaine de recherche foisonnant, aux contours fluctuants, dont l'analyse rétrospective, intégrant une perspective transnationale, est susceptible de renforcer une réflexivité critique permettant à chacun de clarifier son positionnement, au-delà de son proche environnement. Les contributions de ce dossier en témoignent¹.

Celles-ci poursuivent, sous d'autres formats, les bilans historiographiques élaborés sur la base de bibliographies raisonnées que la revue *Histoire de l'éducation* publie depuis sa création. Complétant ce panorama, nombre de ses numéros spéciaux et dossiers ont proposé des synthèses internationales sur un domaine spécifique². D'autres organismes dressent régulièrement des états

---

1 La confection de ce dossier bilingue a pu se concrétiser grâce aux échanges soutenus, à la rigueur analytique et au remarquable travail éditorial de Clémence Cardon-Quint et Renaud d'Enfert, tandis que Moya Jones en a corrigé les articles en anglais. Après avoir stimulé de telles réflexions historiographiques, Pierre Caspard a encore eu la générosité de commenter minutieusement ces pages : l'ultime version de cette introduction porte la trace de son exigence conceptuelle et stylistique.

2 La contribution de Rebecca Rogers et Renaud d'Enfert dans le présent numéro en analyse la substance. Voir également la publication imminente de Boris Noguès, « Des Trente Glorieuses à la quête d'un nouveau modèle. Quarante années de la revue *Histoire de l'éducation* (1978-2020) », *Annali di storia delle università italiane*, vol. 25, n° 1, 2021 (à paraître). S'agissant toujours de l'histoire de la revue, se référer entre autres à Pierre Caspard, « Vingt années d'*Histoire de l'éducation* », *Histoire de l'éducation*, n° 85, 2000, p. 73-87, ainsi qu'à ses numéros 93 et 117.

des lieux des chantiers en cours dans divers pays³. Ces analyses permettent de dégager les tendances et inflexions de la recherche en histoire de l'éducation et peuvent servir à construire ou solidifier une conscience disciplinaire ou corporative. Les bilans historiographiques contribuent encore à repérer continuités et discontinuités, points aveugles et nouvelles perspectives, afin de consolider l'assise de la discipline, renforcer sa reconnaissance, promouvoir certains courants et approches, influencer possiblement son agenda. Ils offrent l'opportunité d'une distanciation critique, précieuse pour ne pas se laisser submerger par les pressions et contradictions qui affectent l'histoire de l'éducation; sans les nier pour autant.

Effectivement, un contraste saisissant s'observe entre la vitalité de l'histoire de l'éducation et la précarité des structures académiques qui lui sont spécifiquement dédiées. La diversité des profils et ancrages des auteurs de travaux d'histoire de l'éducation interroge les formes de socialisation comme de légitimation dans le champ. Tandis que des processus de spécialisation et de différenciation s'opèrent, dans le même temps, l'histoire de l'éducation entretient d'étroites connexions avec nombre d'autres disciplines. Tantôt perçues comme des vecteurs de renouvellement, ces synergies peuvent aussi questionner la plus-value d'une posture résolument historienne, en particulier dans les domaines où prévaut une pression praxéologique. Alors même que l'on assiste à une densification des réseaux et des projets collectifs d'envergure, ce champ de savoir est régulièrement confronté à des logiques de pouvoirs et de territoires ainsi qu'à des risques de fragmentation, voire de dissolution. La complexification et l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche renforcent ces contrastes, qui peuvent se traduire en autant de dissonances et paradoxes.

De fait, l'histoire de l'éducation est loin d'avoir l'exclusivité de tels constats, comme en témoigne la littérature disponible relative à l'histoire générale et à

---

3 C'est là le mandat que se donnent la plupart des associations de chercheurs et supports éditoriaux en histoire de l'éducation. Voir notamment Jeroen J. Dekker, Frank Simon, «Shaping the history of education? The first 50 years of *Paedagogica Historica*», *Paedagogica Historica*, vol. 50, n°6, 2014, p. 707-716. Comme *Histoire de l'éducation*, cette revue propose des bilans (thématiques, géographiques) réguliers, aussi dans une perspective transnationale. D'autres journaux publient une actualisation de la littérature : *History of Education / Journal of the History of Education Society* ainsi que *History of Education & Children's Literature (HECL)*; *l'International Journal for the Historiography of Education* (IJHE) a fait du débat historiographique son principal défi depuis 2011.

d'autres disciplines voisines s'observant dans le miroir⁴. S'y font régulièrement entendre d'analogues interrogations et enjeux de légitimation, quand ne s'y superposent pas des doutes quant à la spécificité de leur objet de savoir⁵.

Il nous intéresse ici de problématiser ces contrastes et constats. Nous tirons parti de cette expérience singulière qui fut la nôtre comme coordinatrices cinq ans durant du *Standing Working Group* (SWG) «*Mapping the Discipline History of Education*» de l'*International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE). L'intitulé de ce SWG présuppose que l'histoire de l'éducation peut être considérée comme une discipline scientifique et invite à la «cartographie»; il s'agit aussi d'un effet d'annonce sur lequel nous reviendrons.

Notre introduction synthétise le dessein, le fonctionnement et les travaux de ce SWG, tout en présentant les articles sélectionnés pour ce volume thématique. Elle s'adosse à la riche et récente historiographie internationale disponible, en reflétant les éléments (auto)analytiques et (auto)critiques sur la discipline, avec une attention particulière sur ses ancrages, ses enjeux, ses horizons. Les articles du dossier s'y emploient également en analysant finement les travaux et évolutions de la discipline dans des régions circonscrites.

Nous privilégions ici une perspective relationnelle dans la mesure où nous nous efforçons de positionner ce champ de savoir – comme ses instances, acteurs et contenus – dans son environnement, partant du postulat que ce sont bien dans leurs contextes et entours, leurs échanges et transactions, que se construisent et se renouvellent (ou pas) les connaissances et leurs ordonnancements disciplinaires. L'historien Pierre-Yves Saunier démontre qu'une

4 Voir notamment Christophe Charle, *Homo Historicus. Réflexions sur l'histoire, les historiens et les sciences sociales*, Paris, Armand Colin, 2015; Georg G. Iggers, Edward G. Wang, Supriya Mukherjee (dir.), *A global History of Modern Historiography*, New York, Routledge, 2016 (1^{re} éd. 2008); Peter Lambert, Phillipp Schofield (dir.), *Making History: An introduction to the history and practices of a discipline*, New York, Routledge, 2004. Rory conteste le fait que ce soit le lot de la seule histoire de l'éducation : John L. Rory, «The Curious Status of the History of Education: A Parallel Perspective», *History of Education Quarterly*, vol. 46, n° 4, 2006, p. 571-598.

5 Christian Fleck, Matthias Duller, Victor Karády, *Shaping Human Science Disciplines: Institutional Developments in Europe and Beyond*, New York, Palgrave Macmillan, 2019; Johan Heilbron, «The social sciences as an emerging global field», *Current Sociology*, vol. 62, n° 5, 2014, p. 685-703; Krzysztof Pomian, «Sciences humaines, sciences sociales, crise ou déclin?», *Le Débat*, n° 162, 2010, p. 19-35; Yann Renisio, *L'infortune des sciences sociales. Sociologie d'une illégitimation scientifique récurrente*, thèse de doctorat, sociologie, Paris, EHESS, 2017; Sophie Richardot, Sabine Rozier (dir.), *Les savoirs de sciences humaines et sociales en débat. Controverses et polémiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2018 (cf. leur introduction, p. 11-24). Les constats de crise, menaces, dissolution confinent à l'obsession dans certains champs de savoir. Parmi d'autres : Paul Cary, Nadia Garnoussi, Jacques Rodriguez, «La sociologie d'un effondrement à l'autre», *Revue française de socio-économie*, vol. 24, n° 1, 2020, p. 5-15.

telle approche (de la famille des histoires connectées, croisées, transculturelles, transnationales) offre l'opportunité de ne pas réifier les unités d'entendements (disciplines, nations, comme toute autre formation historiquement constituée), pour cerner la nature des relations qu'elles entretiennent entre elles, les flux, circulations, transferts, alliances, tout comme les oppositions et distinctions, qui sont constitutifs de leurs re-configurations⁶.

I. Mapping the discipline History of Education

«L'histoire de l'éducation a-t-elle un avenir?». Telle est la question que de jeunes et entreprenants historiens de l'éducation ont soumise au débat, lors du congrès 2014 (Berlin) de la *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE), dont la section 1, *Historische Bildungsforschung*, créée en 1972, est particulièrement dynamique. Sollicitées, nous nous sommes saisies de cette opportunité pour initier en janvier 2012, avec un petit noyau d'historiens⁷, une enquête collective sur les évolutions récentes de l'histoire de l'éducation, considérant qu'une réflexion sur le devenir d'un champ de savoir exige une historicisation de ses ancrages, des pratiques effectives de ceux qui y œuvrent et des connaissances qu'ils y ont construites.

1. Le concept initial du Standing Working Group

Sans prétendre se calquer sur le format des enquêtes d'envergure menées par le Service d'histoire de l'éducation⁸, faute de ressources notamment, c'est pourtant bien dans le prolongement de telles démarches que ce programme s'est inscrit, se fondant aussi sur d'autres initiatives plus circonscrites⁹. Concrètement, il

6 Parmi ses divers écrits, voir : Pierre-Yves Saunier, *Transnational History. Theory and history*, New York, Palgrave Macmillan, 2013; *id.*, «Circulations, connexions et espaces transnationaux», *Genèses*, n°57, 2004, p. 110-126.

7 Alors composé d'Alexandre Fontaine, Solenn Huitric, Emmanuelle Picard et Rita Hofstetter, invitée par sa coordinatrice, Michèle Hofmann, à inaugurer cette session.

8 Dont Pierre Caspard (dir.), *Guide international de la recherche en histoire de l'éducation. International Guide for Research in the History of education*, Paris, INRP, 1990; Berne, Peter Lang, 1995. Voir divers autres travaux de Pierre Caspard : «Histoire et historiens de l'éducation en France», *Les Dossiers de l'éducation*, n° 14-15, 1988, p. 9-29; «La ricerca storico-educativa in Francia», in G. Petrone (dir.), *Storia dell'educazione in Francia. Temi, Autori, Testi*, Cosenza, Jonia Editrice, 1999, p. 94-112; «Vingt années d'Histoire de l'éducation», art. cit. Rebecca Rogers et Renaud d'Enfert fournissent ici même des précisions à propos des travaux et reconfigurations de ce Service.

9 Un groupe de travail consacré à «l'histoire de l'éducation comme discipline et champ de recherche» s'est réuni au sein de l'ISCHE en 1991 et 1992, ce qui a donné lieu à un ouvrage collectif (20 contributions consacrées à des sphères nationales surtout) : Kadriya Salimova, Erwin V. Johanningmeier (dir.), *Why*

s'agissait de répertorier les ancrages institutionnels et réseaux de communications qui conditionnent et favorisent le renouvellement des connaissances, afin d'analyser ces dernières *via* les pratiques et productions effectives de ceux qui se reconnaissent dans ce champ, s'en revendiquent et contribuent à en configurer les contours. Pour être en mesure de prendre en compte les forces vives et la relève, un accent particulier fut placé sur les thèses de doctorat. L'ensemble du travail s'est d'emblée enrichi de bilans historiographiques déjà disponibles (articles de synthèses, fiches analytiques, guides, etc.), recensés dans une bibliographie régulièrement actualisée.

Vu l'enthousiasme des historiens de l'éducation initialement sollicités – collègues de la DGfE (section histoire) et d'ailleurs, membres du *Network 17 History of Education* de l'*European Educational Research Association* (EERA) et surtout de l'ISCHE –, nous avons organisé un premier séminaire de travail à Londres à l'été 2014, date à laquelle le concept du *SWG Mapping the discipline History of Education* a été accepté par le comité exécutif de cette association internationale. La structure de l'ISCHE contribua à la dynamique résolument collégiale que nous envisagions, favorisant, grâce à des rendez-vous réguliers, les synergies entre chercheurs aux provenances, expériences, expertises diverses, mais réunis par l'aspiration à relever un tel défi. Le concept du SWG a été publié dans la revue *Paedagogica Historica* et divers sites et réseaux de la discipline¹⁰, ce qui lui a conféré une large audience.

Après nos travaux à Londres, le pilotage du SWG a été assumé par Rita Hofstetter, Solenn Huitric, Emmanuelle Picard, et, plus en pointillé, Eckhardt Fuchs, tandis que José Gondra nous a rejoints en 2019. Nous avons élaboré une succession d'appels à communication rythmés par les conférences annuelles de l'ISCHE, permettant à tout historien de l'éducation d'apporter sa pièce au puzzle. De Londres (2014) à Porto (2019), en passant par Istanbul (2015), Chicago (2016), Buenos Aires (2017) et Berlin (2018), 18 symposia ont été tenus intégrant 69 interventions (en tout 89 orateurs), auxquelles se sont ajoutés nos

---

Should we Teach History of Education?, Moscou, Library or International Academy of Self-Improvement, 1993 (voir en particulier les contributions de Robert Aldrich, Marc Depaepe, Brian Simon). Cf. le panorama international coordonné par Luciano Pazzaglia (dir.), *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, vol. 12, 2005.

10 Rita Hofstetter, Alexandre Fontaine, Solenn Huitric, Emmanuelle Picard, «Mapping the discipline history of education», *Paedagogica Historica*, vol. 50, n°6, 2014, p. 871-880.

réguliers cadrages conceptuels, théoriques et méthodologiques et d'intenses échanges entre les participants (entre 20 et 70 personnes par session)¹¹.

2. Une mise en œuvre collective

Nos appels ont été chaque année ajustés, afin de tirer parti de l'actualité de la recherche et des travaux réalisés dans le SWG, tout en veillant à ce que les enquêtes initiées puissent être approfondies. Nous avons placé l'accent sur les ancrages institutionnels favorisant le renouvellement, la diffusion et la discussion des connaissances en histoire de l'éducation et porté une attention particulière aux enjeux d'ordre méthodologique, ce qui présupposait un travail sur des données empiriques objectivables garantissant la comparabilité des investigations. Ces considérations ont été diversement entendues, chacun s'ajustant certainement aux données et ressources disponibles, en reconduisant des pratiques qui lui étaient familières, ce qui nous a contraints à redimensionner fortement notre ambition comparative. Puisque l'enjeu consistait à élaborer des analyses rétrospectives, nous nous sommes concentrés sur une période circonscrite, les trente dernières années, conscients toutefois que les évolutions du champ s'inscrivent dans une plus longue histoire qui en surdétermine les contours ; ne pas avoir privilégié la longue durée nous rend moins à même de saisir les inflexions et permanences du champ, orientant tendanciellement le regard sur les enjeux d'actualité. Les appels offraient des possibles aussi bien en termes d'analyses locales, régionales, nationales et croisées, en conviant les participants à des perspectives transrégionales et internationales, ce qui a favorisé des jeux d'échelles particulièrement stimulants.

La lecture des intitulés des symposia et interventions (voir certaines précisions en annexe) montre qu'ont été privilégiées les enquêtes sur les trajectoires et pratiques effectives (enseignements, qualifications, publications), et surtout sur les instances et supports éditoriaux qui configurent l'histoire de l'éducation. Les cursus de formation et les thèses ont fait l'objet d'investigations systématiques (un quart des contributions). Les postes, chaires, centres ont moins été examinés, probablement car ils sont plus difficiles à repérer et à évaluer quantitativement et géographiquement. À l'inverse, les réseaux de communications (colloques, associations et surtout publications) ont été particulièrement bien

---

11 Ce dossier se nourrit des contributions de l'ensemble des collègues de ce SWG, que nous remercions ici pour ces stimulants échanges.

documentés (la moitié), données qui ont également servi à l'élaboration de bilans régionaux ou nationaux (le dernier quart des contributions).

Les interventions elles-mêmes n'ont pas manqué de souligner les enjeux de pouvoir qui se jouent dans ces processus de socialisation, d'institutionnalisation et de légitimation, ainsi que les dilemmes auxquels se confrontent les historiens de l'éducation, mettant en lumière les contradictions majeures pointées au début de ce texte, reprises en filigrane de notre propos. Certains débats soutenus ont aussi alerté ceux qui n'auraient pas été conscients des enjeux de territoire qui marquent inéluctablement les bilans réflexifs et échanges à ce propos entre protagonistes en présence sur un champ de savoir dans lequel ils sont eux-mêmes inclus.

3. Publications et retombées

Parmi les résultats complémentaires à ces symposia, outre diverses publications parallèles¹², deux numéros spéciaux ont été réalisés. Le premier est paru en 2019, sous l'intitulé *Mapping the History of Education via Scientific Journals* qui en énonce la substance¹³. Coordonné par celles qui ont piloté le SWG de bout en bout, le présent dossier élargit la focale en analysant des corpus de thèses soutenues depuis 1990, saisies dans leurs contextes et conditions de production : Solenn Huitric étudie les doctorats d'histoire de l'éducation élaborés en France (un corpus de 571 thèses), Carmen Sanchidrián Blanco, Andrés Payà Rico et Tatiane de Freitas Ermel ceux soutenus en Espagne (un échantillonnage de 198 sur les 853 repérés), tandis que Iveta Kestere et Irena Stonkuvienne font de même pour les 84 thèses soutenues dans les pays baltes. À partir d'un matériau comparable, ces articles montrent que les thèses permettent de cerner les logiques de positionnement d'une discipline et les enjeux pour s'y inscrire et faire reconnaître, attestant que cette étape doctorale peut tantôt

12 Carmen Sanchidrián Blanco, «Tesis de Historia de la Educación en la base de datos TESEO (España, 2000-2010)», *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 3, n° 1, 2016, p. 273-292; Dorena Caroli, Grigori Kornetov, Svetlana Ivanova, Anatolii Utkin, «New Russian Academic Journals and Yearbooks about the history of pedagogy and education in Russia (2003-2019)», en préparation; Jean-Pierre Hérubel, «Clio's Non-education History Journal's (NEHJ): Broadening Journal Publishing for History of Higher Education», *Publishing Research Quarterly*, vol. 36, n° 4, 2020, p. 553-569; Joaquim J. Pintassilgo, Carlos Da Silva Beato, «Balanço da produção portuguesa recente: O exemplo das teses de doutoramento (2005-2014)», in Luis Alberto Marques Alves, Joaquim Pintassilgo, *História da Educação. Fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa*, Porto, Citcem, 2015, p. 215-241.

13 Rita Hofstetter, Eckhardt Fuchs, Antonella Cagnolati, *International Journal for the Historiography of Education*, vol. 9, n° 1, 2019, p. 132-244.

être investie comme moyen pour « cadrer » le devenir d'un champ (consolider voire contrôler un courant, une école de pensée), tantôt constituer un espace de renouvellement.

Les trois contributions suivantes établissent des bilans historiographiques sur divers pays européens. José Luis Hernández Huerta, Sara González et Iván Pérez Miranda Gómez rendent compte du rythme soutenu des changements institutionnels de la péninsule ibérique qui, tout en faisant de l'Espagne un catalyseur de la discipline (au regard du Portugal, et même sur la scène internationale) témoigne aussi de la fragmentation voire de la balkanisation de la recherche dans cette péninsule. Rebecca Rogers et Renaud d'Enfert examinent les connaissances produites dans une large palette de supports éditoriaux pour éclairer sous un nouveau jour la vitalité de la recherche française dans le contexte des restructurations institutionnelles et éditoriales des vingt dernières années. Pour sa part, Gary McCulloch propose une vision panoramique sur les évolutions depuis 1960 de l'histoire de l'éducation en Grande-Bretagne, en couplant une historicisation de ses réseaux de communications avec celle de ses contenus – en lien avec les impulsions données par quelques figures de chercheurs et institutions scientifiques jugées significatives.

D'autres collectifs sont encore à l'œuvre. Suite au séminaire de Londres (2014), la Société italienne d'histoire de l'éducation (CIRSE) a initié un vaste programme en vue de dégager l'anatomie de la discipline en Italie¹⁴. Aujourd'hui, deux nouveaux SWG de l'ISCHE entendent prolonger le nôtre (*Observatory for the History of Education* (2019-2024) ; *Connecting History of Education: Networks and Spaces for Communication* – soumis). Une vaste enquête initiée depuis la Belgique cette fois examine à l'échelle internationale les contenus enseignés en histoire de l'éducation entre 2010 et 2015¹⁵. Parallèlement, des collègues d'Europe méridionale se sont regroupés autour du *Connecting History*

14 À propos de leur concept : Anna Ascenzi, Dorena Caroli, Luigiaurelio Pomante, Roberto Sani, «History of education and children's literature in the Italian universities (1988-2013). Anatomy of a university discipline between teaching, scientific research and cultural presence», *History of Education & Children's Literature*, vol. 9, n°2, 2014, p. 825-831 ; Francesca Borruso, Domenico Francesco Antonio Elia, Fabio Pruneri, «La mappatura degli insegnamenti storico-educativi presenti in Italia nella formazione universitaria. Una breve premessa di metodo», *Rivista Di Storia dell'Educazione*, vol. 6, n° 1, 2019, p. 7-8. Pour une première analyse : Fabio Pruneri, «Gli insegnamenti M-Ped/02 per la formazione dei docenti. Una prospettiva comparativa», *Rivista Di Storia dell'Educazione*, vol. 6, n° 1, 2019, p. 31-39.

15 Nele Reyniers, Pieter Verstraete, Sarah Van Ruyskensvelde, Geert Kelchtermans, «Let us entertain you: an exploratory study on the beliefs and practices of teaching history of education in the twenty-first century», *Paedagogica Historica*, vol. 54, n°6, 2018, p. 837-845.

of Education – Working Group (CHEWG), qui a publié en 2015 un volume en ligne présentant, par leurs rédacteurs en chef eux-mêmes, les lignes de force de 27 revues d'histoire de l'éducation¹⁶. Subventionné depuis 2020 par le ministère espagnol de la recherche, le travail du CHEWG se poursuit avec le concours d'une dizaine d'historiens de l'éducation internationaux¹⁷. Analogie dans ses fondements et objectifs au concept de notre SWG, le cadrage méthodologique ainsi que la cadence de travail y sont plus soutenus ; l'enjeu réside de surcroît dans la fabrication d'outils de recherche adaptés à l'internationalisation de la collaboration scientifique et aux renouvellements technologiques, ambitionnant même d'ajuster les critères des organismes de certification et d'accréditation aux spécificités de l'histoire de l'éducation.

Indéniablement, sous divers formats, l'initiative du SWG a eu des retombées et se poursuit sous d'autres égides.

Cette étape charnière permet une distance critique pour préciser certaines facettes de cette expérience, en historiciser des enjeux nodaux et discuter ses résultats, à l'aune aussi de la littérature disponible, sans exclure par endroit un point de vue personnel, énoncé comme tel.

II. Une approche relationnelle pour historiciser un champ mouvant

Comment saisir les évolutions d'un champ de savoir aux ancrages, contours et contenus composites et mouvants ? Comment cerner les pratiques effectives de l'histoire de l'éducation sur une échelle transnationale, alors même que celles-ci divergent suivant les dispositifs institutionnels, les socialisations et spécialisations des chercheurs, l'environnement dans lequel ceux-ci œuvrent ainsi que les traditions académiques qui peuvent les influencer ? Comment éviter de se confiner aux généalogies des structures les plus reconnues et aux trajectoires et travaux des figures qui l'incarnent avec le plus de visibilité, notamment dans les bases de données scientométriques ?

16 José Luis Hernández Huerta, Antonella Cagnolati, Alfonso Diestro Fernández (dir.), *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*, Salamanca, FahrenHouse, 2015.

17 Dont nous faisons partie (relais de réseaux français et allemands), comme d'autres historiens de l'éducation relayant les réseaux d'Australie, du Brésil, du Chili, de la Grande-Bretagne, de la Grèce, de l'Italie et de l'Espagne.

Dans l'inventaire des possibles, le quatuor ayant piloté le SWG a mis en exergue les dispositifs institutionnels préalablement accrédités en histoire de l'éducation, afin d'accéder, à travers une analyse processuelle de ceux-ci, aux connaissances qui ont pu s'y construire.

1. Une institutionnalisation fluctuante

L'intitulé du SWG partait donc du présupposé que la notion de discipline pouvait être accolée à l'histoire de l'éducation, laquelle pourrait être cartographiée. Ces formulations ont été retenues pour leur lisibilité, ces termes faisant partie du champ lexical de l'histoire et la sociologie des sciences.

La notion de discipline est régulièrement employée pour désigner l'histoire de l'éducation par ses historiographes¹⁸; ceux-ci recourent simultanément à d'autres termes tels que champ¹⁹ académique ou disciplinaire, domaine de savoir, spécialité d'enseignement et de recherche, lesquels sont diversement combinés entre eux²⁰. La notion de discipline ou champ disciplinaire constitue une grille de lecture commode pour établir un état des lieux de l'organisation et des structures d'un domaine scientifique²¹. Mais il s'agit assurément de l'historiciser en privilégiant une approche relationnelle, afin de saisir la dynamique à l'œuvre dans ce processus d'institutionnalisation, de spécialisation, de différenciation, de professionnalisation que divers historiens et sociologues des sciences ont présenté comme processus de disciplinarisation²².

18 Voir notamment Peter Gordon, Richard Szreter (dir.), *History of Education. The making of a Discipline*, Londres, Woburn Press, 1989. L'ouvrage inclut une quinzaine de textes publiés au fil du XX^e siècle représentant les «développements de l'histoire de l'éducation «as a discipline» entre les années 1900 et 1980.

19 Cf. bien sûr les travaux de Pierre Bourdieu, notamment : «La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison», *Sociologie et sociétés*, vol. 7, n° 1, 1975, p.91-118.

20 En anglais: field of research, disciplinary field, scholarly discipline, field of study, subject, area, university study, voire applied study.

21 Christian Fleck, Matthias Duller, Victor Karády, *Shaping Human Science Disciplines: Institutional Developments in Europe and Beyond*, New York, Palgrave Macmillan, 2019; Armin Krishnan, «What Are Academic Disciplines? Some observations on the Disciplinarity vs. Interdisciplinarity debate», Southampton, ESRC National Centre for Research Methods, 2009. S'agissant de la France : Emmanuelle Picard, «Disciplines académiques et cadre institutionnel : réflexions autour du cas français», in B. Engler (dir.), *Disziplin/discipline*, Fribourg, Academic Press, 2014, p.47-56; *id.*, *Aux frontières des disciplines. Contribution à une socio-histoire du monde académique à l'époque contemporaine (XIX^e-XX^e siècles)*, Habilitation à diriger des recherches, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2020 (t. 3, Mémoire inédit : *La profession introuvable : les universitaires français de l'Université impériale aux universités contemporaines*).

22 Un processus qui permet le renouvellement des connaissances, des concepts et modèles théoriques ainsi que des méthodologies de recueil et d'analyse de données dans une discipline. Ce processus revêt trois dimensions, qui peuvent être considérés comme les emblèmes institutionnels de toute discipline : 1. Un champ de savoir émerge et se déploie *via* la conquête d'une assise institutionnelle

Instituant un champ de savoir comme entreprise collective de recherche, les dispositifs institutionnels (chaires, laboratoires, associations, congrès, supports éditoriaux, cursus, diplômes) sont susceptibles de favoriser le renouvellement des connaissances, des concepts et modèles théoriques ainsi que des méthodologies de recueil et d'analyse de données (en phase de récession, à l'inverse, ils peuvent circonscrire, affaiblir, voire dissoudre le domaine). Ces dispositifs permettent d'appréhender les protagonistes d'un champ disciplinaire à partir des lieux mêmes²³ où ils œuvrent et interagissent. Ils constituent les supports documentaires indispensables pour dresser un bilan relativement objectivable des connaissances fabriquées dans ce champ de savoir, comme se l'est proposé le SWG ainsi que les contributeurs de ce volume.

En appeler aux structures institutionnelles présente l'atout de mobiliser ce qui a été préalablement défini comme relevant d'un champ de savoir – ici l'histoire de l'éducation caractérisée par un type de questionnement présupposant l'analyse de sources susceptibles de rendre compte de l'évolution des phénomènes éducatifs – par d'autres instances habilitées à le faire dans divers contextes et aires culturelles ; parmi ces instances : les jurys de thèse, commissions de nomination, comités éditoriaux et leurs experts, comités exécutifs des associations scientifiques d'histoire de l'éducation.

Sans garantir la comparabilité des critères, ceci permet de contourner l'écueil d'une vision téléologique et présentiste, susceptible de confondre posture descriptive et prescriptive, qui présupposerait une identité paradigmatique préétablie

---

(postes, chaires, laboratoires, centres) favorisant la spécialisation et la professionnalisation de la recherche dans le domaine. 2. Ces institutionnalisations et professionnalisations contribuent à la constitution de réseaux de communications (associations de chercheurs, congrès, colloques, etc.) et surtout de supports éditoriaux (en particulier des revues) qui permettent la construction d'une communauté de chercheurs travaillant sur d'analogues problématiques et régulent, grâce à ces réseaux, leurs échanges. 3. Cette infrastructure institutionnelle et communicationnelle permet une socialisation dans le champ et cela d'autant plus aisément que celui-ci se déploie comme une unité imbriquant étroitement recherche et enseignement (cours, cursus, diplômes, thèses). Voir, entre autres : Laurent Mucchielli, *La découverte du social : naissance de la sociologie en France*, Paris, La Découverte, 2010 ; Rudolf Stichweh, «The sociology of scientific disciplines: on the genesis and stability of disciplinary structure of modern science», *Science in Context*, n° 1, 1992, p. 3-15 ; Rudolf Stichweh, «Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften», in K. Harney, D. Jütting, B. Koring (dir.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung*, Berne, Peter Lang, 1987, p. 210-267 ; Peter Wagner, Björn Wittrock, Richard Whitley, *Political Theory - Discourses on Society: The Shaping of the Social Science Disciplines*, Boston, Kluwer, 1991.

23 Nous reviendrons ultérieurement sur les *Lieux de savoir* édités par Christian Jacob, à qui nous empruntons cette expression. S'agissant d'histoire de l'éducation, voir Marcelo Caruso, Heidemarie Kemnitz, Jörg W. Link (dir.), *Orte der Bildungsgeschichte*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2009.

à ce champ de savoir : en édictant des normes qui jugeraient rétrospectivement ce qui relève (ou pas) dudit domaine à partir d'un positionnement particulier (par exemple depuis son propre ancrage institutionnel, disciplinaire et culturel), on s'expose à des points de vue et même des jugements idéologiques, à rebours de l'histoire historicisante dont se prévaut ce chantier collectif.

Mais il s'agit à l'évidence d'arrangements conventionnels. L'analyse proces-suelle d'un champ de savoir implique précisément une réflexivité critique à l'égard de ses institutions elles-mêmes : celles-ci sont le résultat de négociations et régulations définies pour partie par des enjeux de territoires, de classifications, de hiérarchisations qu'il n'est pas vain de connaître, fût-ce pour s'y soustraire.

2. La « résilience des disciplines »

Telles qu'elles se sont déployées ces dernières décennies, les disciplines sont loin d'être assurées de leurs spécificités. Les pairs, s'ils s'accordent peut-être sur les règles du jeu dans leur champ, ne se reconnaissent pas nécessairement dans de mêmes paradigmes, méthodes, contenus et frontières. Ce sont aussi dans leurs lisières que se jouent les classifications et répartitions des ressources entre champs de savoirs, et c'est à ce titre encore que l'approche relationnelle paraît judicieuse.

Les dispositifs institutionnels relevant de l'histoire de l'éducation ne sauraient en eux-mêmes contenir et recouvrir l'immensité des terrains défrichés et des approches et démarches expérimentées. Une lecture institutionnelle peut aussi faire accroire qu'il est possible de rabattre un champ de savoir par définition en mouvement (savoirs en cours d'élaboration) à ses structures quant à elles souvent circonscrites (savoirs construits et reconnus)²⁴. Les travaux menés par le SWG ont d'ailleurs montré que ces structures ne cessent de bouger, évoluer, se reconfigurer. En histoire de l'éducation, il n'y a pas « superposition d'une logique classificatoire et d'une échelle pédagogique », que Jean-Louis Fabiani tient pour la définition minimale d'une discipline. Cela le conduit à souligner le hiatus, pour les sciences sociales qu'il étudie, entre « les structures d'une extrême rigidité institutionnelle et une grande incertitude paradigmatique »²⁵.

24 Jean Boutier, Jean-Claude Passeron, Jacques Revel (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2006 ; voir en particulier la contribution de Jean-Louis Fabiani, « À quoi sert la notion de discipline ? », p. 11-34 (p. 33 pour ce passage), ainsi que Gérard Lenclud, « L'anthropologie et sa discipline », p. 69-96, et ses quatre illusions.

25 Jean-Louis Fabiani, « À quoi sert la notion de discipline ? », art. cit., p. 19. L'histoire de l'éducation, pour sa part, trouve à s'inscrire plutôt dans des cursus en sciences de l'éducation, et on n'observe

Les directeurs du volume *Qu'est-ce qu'une discipline ?* remarquent d'ailleurs la « disjonction entre fécondité heuristique et immatriculation disciplinaire »²⁶. Dans la même veine, Clémence Cardon-Quint pointe le double mouvement centripète (institutionnalisation, consolidation, transmission) et centrifuge (hybridation, remise en cause des frontières établies, etc.) qui se joue dans l'évolution de tout champ de savoir²⁷. Dans une posture dialectique, Johan Heilbron et Yves Gingras postulent la « résilience des disciplines », considérant que les pratiques s'encastrent dans des cadres structurels dont elles sont aussi le produit²⁸. À leur suite, nous regardons ces structures comme conditionnant la recherche dans un double sens : ils la rendent possible et l'orientent, sans avoir l'exclusive de ce conditionnement ; ce ne sont à l'évidence pas les cadres institutionnels qui à eux seuls impulseraient ou sclérosaient l'innovation.

Même si la notion de discipline a été spontanément employée et n'a jamais été mise en cause dans le SWG, retenons toutefois les controverses que peut occasionner un tel descripteur, surtout pour des secteurs de recherche aux facettes aussi diversifiées, multidimensionnelles et fluctuantes que l'histoire de l'éducation. Les notions de champ de savoir, spécialité, domaine d'enseignement et de recherche, terrain d'études – consensuelles aujourd'hui – mettent quant à elles bien en exergue le potentiel innovant des hybridations disciplinaires, désormais valorisées. Certains verrous disciplinaires ont d'ailleurs sauté et les frontières où se négociaient leurs territoires respectifs, voire s'opéraient des transferts parfois perçus comme séditieux ou tout au moins indisciplinés, sont maintenant investis comme des espaces de dialogues fructueux. À l'instar d'autres, les sciences historiques – pluriel auquel nous recourons pour inclure et souligner le large empan recouvert par la recherche historienne – ont tiré parti des échanges avec d'autres sciences, même au-delà des sciences humaines et sociales²⁹.

C'est le cas aussi de l'histoire de l'éducation, où qu'elle s'inscrive aujourd'hui.

---

guère cette superposition énoncée par Jean-Louis Fabiani. Christophe Charle quant à lui montre l'importance des cursus du secondaire supérieur, en plus des filières académiques, pour consolider l'assise de l'histoire, qui bénéficierait ici d'un large avantage sur d'autres disciplines (*Homo Historicus*, *op. cit.*, 2015).

26 Jean Boutier, Jean-Claude Passeron, Jacques Revel (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, *op. cit.*, p. 8.

27 Correspondance personnelle du 24 décembre 2020.

28 Yves Gingras, Johan Heilbron (dir.), « Espace des disciplines et pratiques interdisciplinaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 210, 2016, et plus particulièrement leur introduction.

29 Antonella Romano, « Fabriquer l'histoire des sciences modernes. Réflexions sur une discipline à l'ère de la mondialisation », *Annales HSS*, vol. 70, n° 2, 2015, p. 381-408.

III. Ancrages instables et pluralité des interprétations

À l'instar des contributions de Gary McCulloch sur la Grande-Bretagne ainsi que des auteurs qui focalisent ici leur attention sur la péninsule ibérique, les travaux du SWG ont mis en lumière la tendance à la raréfaction et à la fragmentation des ancrages académiques de l'histoire de l'éducation, alors que ce champ de savoir se distingue aujourd'hui par un nombre substantiel d'associations, de congrès et de publications : une vitalité intellectuelle perceptible également en d'autres régions, dont la France.

Tentons d'esquisser un portrait de groupe des chercheurs qui pilotent certains de ces réseaux d'échanges. Nous nous en tiendrons à leurs provenances et inscriptions institutionnelles, qu'il conviendrait de compléter d'une enquête fine sur leurs trajectoires, inaugurée à leur manière par les recherches sur les parcours doctoraux publiées dans ce dossier. Sans surprise, parmi la multiplicité desdits ancrages figurent en première ligne les filières de formation à l'enseignement et leurs sciences de référence. Séculaire, ce rapprochement participe des caractéristiques de l'histoire de l'éducation mais aussi des luttes et disputes qu'elle occasionne. Nous nous efforçons ici d'en cerner les répercussions sur la manière dont s'est fabriquée l'histoire de l'éducation, pour saisir aussi les conditions de son (éphémère) « âge d'or », que des historiographes situent, aux États-Unis et en Grande-Bretagne, tantôt dans l'après-guerre, plus souvent vers les années 1960-1980, voire 1990, comme ce serait le cas à des rythmes différents en Europe et Amérique du Sud, plus tardivement en Europe méridionale et orientale. Selon Eckhardt Fuchs, il en serait de même dans certaines régions d'Asie, d'Afrique, de Chine et au Japon, où le champ, en 2010, connaîtrait désormais une meilleure assise, tandis que son déclin serait net en Europe et aux États-Unis au tournant du millénaire³⁰; Jürgen

30 Un bilan international toujours d'actualité : Eckhardt Fuchs, « Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive: Geschichte – Stand – Perspektiven », *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 56, n°5, 2010, p. 703-724 ; Fuchs se base ici sur les réseaux de communications (revues, conférences, associations). Il souligne le dynamisme inégalé du Japon, qui se serait déjà différencié de l'histoire de l'éducation occidentale et asiatique ; en Chine, l'état du domaine pose moins problème, dit-il, que ses déficits en termes d'approches internationales. S'agissant de l'Afrique, Fuchs prend l'exemple de la société nigérienne d'histoire de l'éducation, qui participe d'ailleurs activement depuis des années à l'ISCHE. Pour une analyse très documentée sur l'Amérique du Nord intégrant l'examen des contenus : Ivan Jablonka, « Les historiens américains aux prises avec leur école. L'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux États-Unis (1961-2001) », *Histoire de l'éducation*, n° 89, 2001, p. 3-58 ; António Novó, « La nouvelle Histoire américaine de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, n° 73, 1997,

Herbst évoque alors même son évanescence³¹.

1. Un équilibre périlleux entre plusieurs champs

L'histoire de l'éducation, qui ne figure pas dans les programmes scolaires, ne bénéficie pas non plus de cursus et d'accréditations académiques spécifiques, comme le pointent dans ce dossier les articles sur les thèses de doctorat. À notre connaissance, aucune filière de troisième cycle ne lui est spécifiquement dédiée, même si certaines formes de socialisation peuvent s'y apparenter et que des *Doctoral Summer School* d'histoire de l'éducation existent depuis 2010, co-assumées par le *Network 17 Histories of Education* de l'EERA et l'ISCHE³². Outre leur lecture, divers descripteurs permettent toutefois d'analyser les productions doctorales, dont leurs inscriptions institutionnelles, les titres, les mots-clés, les résumés, les profils des

p. 3-48; Kate Rousmaniere, «The Historiography of American Education», *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, vol. 20, 2015, p. 345-70. Pour l'Amérique du Sud : Marcelo Caruso, «Abstand von "Zivilisation" – Supranationale Umwelt und aktuelle Entwicklungslinien lateinamerikanischer Bildungsgeschichtsschreibung», *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, vol. 14, 2009, p. 323-348. D'autres bilans présentent cette évolution dans différents pays, sans nécessairement partager les mêmes positions : Dorena Caroli, «New Trends in the History of Childhood, Education and School Institutions in Post-Communist Russia (1986-2012)», *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 1, n°2, 2014, p. 133-169; Pierre Caspard, Jean-François Condette, «Cinquante années de débats et de recherches sur l'école française», *Paedagogica Historica*, vol. 50, n°6, 2014, p. 786-796; José Gonçalves Gondra, Carlos Eduardo Vieira, Regina Helena Silva Simões, Claudia Engler Cury, «History of Education in Brazil: the Construction of a Knowledge Field», *Paedagogica Historica*, vol. 50, n°6, 2014, p. 822-829; Blanca Kudláčová, «History of Education and Historical-Educational Research in Slovakia through the Lens of European Context», *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 3, n°1, 2016, p. 111-124; András Németh, «Die historische Pädagogik in Ungarn. Geschichte und heutiger Stand», *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 3, n°1, 2016, p. 85-110; Kevin Myers, Ian Grosvenor, «Visions of History, Versions of Education: Assessing the State of the Art in the History of Education in the United Kingdom», *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, vol. 15, 2009, p. 334-352; Heinz-Elmar Tenorth, «Lob des Handwerks, Kritik der Theorie - Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland», *Paedagogica Historica*, vol. 32, n°2, 1996, p. 343-362. Parmi les historiens les plus acerbes à l'encontre de la recherche historique réalisée par les «educationist», par essence défaillante au regard de celle des «academic historians» vu la non crédibilité, selon lui, des sciences de l'éducation au regard des sciences historiques, voir William Richardson, «Historians and educationists: the History of Education as a Field of Study in Post-War England Part 2: 1972-96», *History of Education*, vol. 28, n°2, 1999, p. 109-41.

31 Jürgen Herbst, «The History of Education: State of the Art at the Turn of the Century in Europe and North America», *Paedagogica Historica*, vol. 35, n°3, 1999, p. 737-747; pour un débat sur ce déclin : Ferraz Lorenzo, Gonzalez Delgado, «Is the Academic, Social and Intellectual Commitment of the History of Education Inexorably in Decline?», *International Journal for the Historiography of Education - Bildungsgeschichte*, vol. 2, 2013, p. 187-198. Les articles suivants démontrent les effets de balancier quant à cette sensation d'insécurité, précarité qui sont aussi interprétables comme des moments de curiosité, voire d'innovation : Joyce Goodman, Ian Grosvenor, «Educational Research: History of education: a Curious Case?», *Oxford Review of Education*, vol. 35, n°5, 2009, p. 601-616; Simonetta Polenghi, Gianfranco Bandini, «The History of education in its own Light: signs of crisis, potential for growth», *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 3, n°1, 2016, p. 3-20.

32 Voir à ce propos Susanne Spieker, Angelo Van Gorp, «Capacity building and communitas in the history of education», *Paedagogica Historica*, vol. 52, n°6, 2016, p. 768-783.

membres du jury ainsi que leurs rapports d'évaluation. Les trois articles dédiés à l'étude de certains de ces descripteurs démontrent une claire distinction entre la France, dont les thèses sont majoritairement inscrites dans des départements d'histoire (47%), et les pays baltes et l'Espagne, où elles relèvent quasi exclusivement des sciences de l'éducation, respectivement pour 83,3% et quelque 70% (78,1% en 1990 mais la situation fluctuante des dénominations et institutions académiques espagnoles incline à prendre ces données avec précautions).

Les chaires, départements et surtout centres académiques d'histoire de l'éducation sont eux aussi dispersés et leurs statuts instables. Nombreux, mais en diminution, sont les cours et postes professoraux (relevant de l'histoire de l'éducation), recensés surtout dans des institutions de sciences de l'éducation et/ou dédiés à la formation des enseignants, au niveau académique ou dans des établissements connexes³³ La littérature disponible confirme les constats du SWG : c'est pour l'essentiel des sciences historiques et des sciences de l'éducation, mais aussi en pointillés d'autres sciences sociales et humaines, dont la sociologie, la philosophie, l'anthropologie, l'ethnologie, la psychologie, les sciences administratives, politiques et économiques, que proviennent les historiens de l'éducation qui se définissent comme tels. Et c'est aussi dans cette variété de champs disciplinaires qu'ils trouvent à inscrire leurs travaux voire à se stabiliser professionnellement, en particulier dans des institutions relevant de l'éducation.

Une proportion analogue se dégage d'ailleurs de l'analyse des principales inscriptions institutionnelles des 89 participants actifs du SWG³⁴ :

- 80% (N = 72) sont insérés dans des établissements sous le label principal (sciences de l') éducation. Il s'agit de départements ou institut d'éducation, de formation, de psychologie et de pédagogie, des sciences de la formation, de recherche pédagogique ;
- 20% d'entre eux (N = 17) sont ancrés dans d'autres institutions : départements d'histoire, de philosophie et sciences sociales, de lettres, des arts et sciences sociales, des langues et civilisations...

33 Pierre Caspard, *Guide international de la recherche en histoire de l'éducation*, op. cit. ; Kadriya Salimova, Erwin V. Johanningmeier (dir.), *Why Should we Teach History of Education?*, op. cit., 1993 ; Joyce Goodman, Ian Grosvenor, « Educational Research: History of education: a Curious Case? », art. cit. ; Simonetta Polenghi, Gianfranco Bandini, « The History of education in its own Light », art. cit. ; Nele Reyniers, Pieter Verstraete, Sarah Van Ruyskensvelde, Geert Kelchtermans, « Let us entertain you: an exploratory study on the beliefs and practices of teaching history of education in the twenty-first century », *Paedagogica Historica*, vol. 54, n°6, 2018, p. 837-845.

34 Nous n'avons donc pas pris en compte ici les coordinateurs, auditeurs et participants aux débats.

Loin de distinguer ce collectif, cette dominante doit aussi être comprise à la lumière d'autres cadres structurant la communauté des historiens de l'éducation. De longue date, le comité exécutif de l'ISCHE, la principale association internationale dans le domaine, est composé d'une majorité d'historiens de l'éducation ancrés dans des structures académiques dédiées à l'éducation³⁵, lesquelles peuvent être situées dans des départements autonomes d'éducation ou articulées à d'autres sciences humaines et sociales (moins souvent dans des départements relevant strictement des sciences historiques).

Nous avons mené une enquête analogue sur les ancrages institutionnels des 354 membres³⁶ des comités éditoriaux de treize revues scientifiques d'histoire de l'éducation³⁷ dont la représentation « géographique » – précisons-le en passant – correspond aussi globalement à celle des partenaires de notre SWG (tableau 1)³⁸.

35 Aujourd'hui, c'est le cas de tous les membres du comité exécutif de l'ISCHE ; il en va de même de tous les présidents durant ces trente dernières années.

36 Nous avons comptabilisé ici tous leurs membres, même si certaines personnes figurent dans plusieurs comités. Nous n'avons pas retenu les affiliations des secrétaires, relais de diffusion, etc.

37 Nous nous sommes basées ici sur le Web of Science : Social Sciences Citation Index et Scopus, en ne retenant que les revues reconnues *spécialisées* en histoire de l'éducation. Sur la sélection de cette liste de revues, voir l'intervention de José Luis Hernández Huerta et Andrés Payà Rico : « The impact of internationalisation on History of Education journals. Empirical evidence and critical reflections », SWG, ISCHE, Berlin, 2018. Entre 1991 et 2016, ils ont inventorié 46 journaux actifs dans le domaine, dont certains n'ont existé qu'éphémèrement, et la plupart ne sont pas indexés. Dans le SWG, diverses autres revues ont été examinées, notamment argentine, brésiliennes, grecque, espagnoles, russes et scandinave.

38 Les institutions relevant du label éducation ne sont pas uniquement dédiées à la formation des enseignants ; et les départements d'histoire ou d'autres sciences sociales peuvent aussi contribuer à de telles formations. Mais les intitulés disciplinaires de ces deux ensembles d'établissements sont clairement distincts. Par ailleurs, les dénominations et différenciations entre les champs disciplinaires et leurs institutions académiques n'ont pas le même statut d'un pays à l'autre, et évoluent comme les trajectoires des chercheurs. Mais ces données, récoltées fin 2020-début 2021, restent frappantes. À titre d'exemple, la revue *History of Education Review* (Australie) comprend 3 rédacteurs en chef et une associée de direction établis sur ce continent, épaulés de 33 autres membres. On en dénombre 27 insérés en éducation, 3 en histoire, 7 en sciences sociales, humanités, arts et sciences, technologie. En tout, 15 proviennent d'Australie, 2 de Nouvelle-Zélande et 20 d'autres continents. Une composition internationale qui caractérise aussi *Paedagogica Historica* et *International Journal for the Historiography of education*. Certains historiens de l'éducation figurent d'ailleurs dans plusieurs de ces comités (exceptionnellement, jusqu'à six parmi ces 13 revues).

Titres des revues (ancrage institutionnel géographique) Toutes ont une orientation internationale	Membres d'institutions dont l'intitulé relève de l'éducation (en %)	Membres d'institutions dont l'intitulé relève de l'histoire (en %)	Autres (en %)	Inconnus (en %)	Total
<i>Encounters in Theory and History of Education</i> (Canada)	69,6	8,7	21,7	0	100
<i>Espacio, Tiempo y Educación</i> (Espagne)	92,3	7,7	0	0	100
<i>Histoire de l'éducation</i> (France)	31,8	63,7	4,5	0	100
<i>História da Educação</i> (Brésil)	75	17,5	7,5	0	100
<i>Historia Social y de la Educación / Social and Education History</i> (Espagne)	50	33,3	8,3	8,3	100
<i>Historia y Memoria de la Educación</i> (Espagne)	69,9	12,3	8,2	9,6	100
<i>Historical Studies in Education</i> - Revue d'histoire de l'éducation (Canada)	84,6	0	7,7	7,7	100
<i>History of Education. Journal of the History of Education Society</i> (Royaume-Uni)	59,1	13,6	22,7	4,6	100
<i>History of Education & Children's Literature</i> (Italie)	76,9	7,7	7,7	7,7	100
<i>History of Education Quarterly</i> (USA)	81,3	18,8	0	0	100
<i>History of Education Review</i> (Australie)	73,7	7,9	18,4	0	100
<i>International Journal for the Historiography of education</i> (Allemagne, Autriche, Suisse)	78,9	15,8	0	5,3	100
<i>Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education</i> (Royaume-Uni)	81,6	7,9	5,3	5,3	100
Total	70,1	16,1	9,3	4,5	100

Tableau 1 : ancrages institutionnels des membres des comités éditoriaux

La singularité de la revue *Histoire de l'éducation* frappe d'emblée. Celle-ci s'est toujours attachée à confier ses destinées à des historiens dits professionnels, au bénéfice des titres académiques d'historiens (doctorat, habilitation et cette agrégation spécifiquement française), qui privilégient les sciences historiques dans leurs réseaux relationnels et sont de surcroît plus nombreux à être établis dans des institutions relevant de telles sciences. Marie-Madeleine Compère et Pierre Caspard ont déjà historicisé cette particularité française qui se laisse entrevoir dans les productions examinées ici dans l'article de Solenn Huitric

(au regard des deux autres portant sur les thèses) tandis que la contribution de Rebecca Rogers et Renaud d'Enfert présente le profil et les contenus de la revue *Histoire de l'éducation*³⁹.

Hormis ce cas atypique, une claire majorité des membres des comités de rédaction des revues phare est apparentée aux institutions ayant l'éducation pour label. Mais il s'agit bien, comme pour le SWG et le comité exécutif de l'ISCHE, de chercheurs qui pour la plupart ont été socialisés et/ou accrédités à un niveau ou à un autre en sciences historiques ; ils sont spécialisés de longue date en histoire de l'éducation, assumant, en plus de ces fonctions éditoriales dans le champ, bien d'autres mandats dans les instances pilotant la recherche ; on les retrouve en particulier dans nombre de commissions de nomination, comités d'experts et bien sûr jurys de thèse et d'habilitation⁴⁰.

John L. Rury a mené une enquête ciblée sur les États-Unis dont le questionnement est similaire au nôtre, examinant de surcroît le profil des auteurs et des abonnés de la revue *History of Education Quarterly (HEQ)* : en 1999, un peu plus de la moitié (55%) des auteurs travaillent dans des établissements supérieurs relevant de l'éducation tandis qu'un tiers (32%) sont insérés dans des départements d'histoire. Le rapport s'élargit pour les abonnés (62% contre 28%). En 2004-2005, la société de référence du domaine (*History of Education Society*) comptabilise de plus grandes différences encore : 68% contre 20% ; la division F (histoire de l'éducation) de l'*American Educational Research Association* comprend alors quant à elle plus de 85% de chercheurs (pas tous historiens) insérés dans les institutions de formation des professionnels de l'enseignement⁴¹.

À l'exception de la France, le constat est sans appel. La niche professionnelle de ces chercheurs réside plutôt dans les institutions ayant pour dénomination l'éducation et la formation, et, dans une moindre proportion, dans les départements d'histoire. L'histoire de l'éducation se situe à la confluence de

39 Boris Noguès met en perspective certains aspects contextuels de la revue *Histoire de l'éducation* avec ceux d'autres de ces revues (les revues n°8, 10, 12, et 3) : «Des Trente Glorieuses à la quête d'un nouveau modèle», art. cit. Tout en analysant l'évolution de son comité éditorial, il rappelle que jusqu'au tournant du millénaire, rares sont mêmes les contributeurs émanant des sciences de l'éducation.

40 Il serait plus éclairant encore d'examiner leurs trajectoires, ce que ne permet pas le cadre de cette publication.

41 Si John L. Rury analyse bien la complexité du problème, il conclut en démontrant le défi que de telles situations recèlent en favorisant l'élargissement des curiosités et des dialogues entre les représentants de ces deux champs disciplinaires : John L. Rury, «The Curious Status of the History of Education...», art. cit., p.589-591.

diverses disciplines et a clairement partie liée avec les sciences de l'éducation et les filières qualifiant les professionnels de l'enseignement et de la formation.

2. Un mariage «contre-nature» à l'échelle intercontinentale ?

Dressons à grands traits l'histoire de cette singulière union, qui revêt des configurations différentes d'une région ou aire culturelle à l'autre⁴², et se décline sur des temporalités décalées. Le phénomène frappe toutefois par son ampleur à l'échelle intercontinentale⁴³ et continue d'interpeller les chercheurs, comme en ont témoigné les débats récents du SWG.

Dans son analyse panoramique sur l'Europe, Marie-Madeleine Compère pointait, en 1995 déjà, que l'histoire de l'éducation lorsqu'elle est conçue comme un succédané à la théorie pédagogique dans la formation des enseignants, au XIX^e siècle, y constitue un «alibi théorique» et «tient un rôle de légitimation, quels que soient le pays et son régime politique : nul programme ne peut s'affranchir en effet d'une certaine dose de normativité»⁴⁴. Au-delà de l'Europe également, l'histoire de l'éducation est partie constitutive de la pédagogie, envisagée comme une science morale, qui quète dans l'histoire la confirmation de vérités philosophiques éternelles, un réservoir de théories, des figures charismatiques et des pédagogies modèles. Cette dimension idéologique concourt à véhiculer une vision aussi bien présentiste que téléologique de l'histoire qui, pour Robert

42 Jean-Luc Le Cam, «L'histoire de l'éducation : discipline de recherche historique ou science auxiliaire de l'action pédagogique ? Les leçons d'une comparaison franco-allemande», *Histoire de l'éducation*, n° 137, 2013, p. 93-123.

43 Parmi les quelque 150 bilans historiographiques recensés, pour l'essentiel ciblés sur des espaces circonscrits, nationaux surtout, rares sont ceux qui ne problématisent pas cette dimension, qui fait aussi l'objet de denses controverses, allant jusqu'à poser la question de la légitimité même d'une histoire de l'éducation qui flirterait avec les sciences de l'éducation. Pour un tour d'horizon documenté au niveau international : Eckhardt Fuchs, «Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive...», art. cit. Pour quelques études ciblées : William Richardson, «Historians and educationists: the History of Education as a Field of Study in Post-War England Part 2: 1972-96», art. cit. ; Michèle Hofmann, «History of education in Switzerland: Historic development and current challenges», *Encounters in Theory and History of Education*, vol. 15, 2014, p. 223-237.

44 Marie-Madeleine Compère, *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Berne/Paris, Peter Lang, p. 35-36. La dimension «positiviste» de l'histoire au XIX^e siècle marquera moins les cursus de formation à l'enseignement ; sa rigueur méthodologique (dont le quantitatif, l'analyse sérielle, qui outillent l'histoire économique et sociale) lui permettra de traverser plus aisément les décennies ; au XX^e siècle, la revue les *Annales* en témoigne particulièrement bien ; l'éducation y apparaît parfois sous des thèmes plus génériques (pratiques d'écriture, construction d'identité, inégalités, futur volume sur l'adoption, etc.).

Harrison, Aled Jones et Peter Lambert, affecte bien d'autres domaines des sciences historiques au XIX^e siècle et sera qualifiée de traditionaliste⁴⁵.

Des historiens de provenances diverses – parmi d'autres, Marc Depaepe, Åström Elmersjö, Eckhardt Fuchs, António Novó, Daniel Tröhler, Antonio Viñao Frago – précisent que la mythologisation du passé vise à normaliser aussi bien les pratiques que les enseignants eux-mêmes, dont les qualités professionnelles seraient d'abord d'ordre moral et éthique. Perçus comme ambassadeurs d'États-nations en quête d'unité et de suprématie (culturelle, économique, etc.), les enseignants deviennent des agents mobilisés à la gloire et à la productivité de la nation, dont l'école constitue l'un des piliers centraux⁴⁶. Les analyses croisées de ces historiens, ainsi que celle, plus approfondie sur l'«Allemagne pédagogique» et la «France républicaine», de Jean-Luc Le Cam, démontrent que l'Allemagne, qui aurait inventé l'histoire de l'éducation comme une spécialité identifiée, considère celle-ci comme auxiliaire pédagogique et reste arc-boutée sur une histoire des idées longtemps dispensée par des philosophes. La France, en revanche, sur un arrière-plan plus politique, lui a davantage conféré la fonction d'auxiliaire idéologique et se concentrera plus tôt sur l'historiographie de la scolarisation⁴⁷.

C'est le cas également des États-Unis d'Amérique (et des régions sous leur influence) qui se distancient de l'Allemagne après l'avoir eue aussi prise pour

45 Qui n'épargne pas les sciences historiques en général ; Peter Lambert, Phillipp Schofield (dir.), *Making History: An introduction to the history and practices of a discipline*, Londres/New York, Routledge, 2004.

46 Marc Depaepe, «Entre pédagogie et histoire : Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation», *Histoire de l'éducation*, no 77, 1998, p. 3-18 ; id., «A professionally relevant history of education for teachers: Does it exist?», *Paedagogica Historica*, vol. 37, n° 3, 2001, p. 631-640 ; Karel Van Nieuwenhuysse, Frank Simon, Marc Depaepe, «The Place of History in Teacher Training and in Education: A Plea for an Educational Future with a History, and Future Teachers with Historical Consciousness», *International Journal for the Historiography of Education (IJHE)*, vol. 5, n° 1, 2015, p. 57-69 ; Åström H. Elmersjö, «The Norden Associations and international efforts to change history education, 1919-1970: international organisations, education, and hegemonic nationalism», *Paedagogica Historica*, vol. 51, n° 6, 2015, p. 727-743 ; Eckhardt Fuchs, «Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive», art. cit. ; António Novó, *La construction du «modèle scolaire» dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal) : des années 1860 aux années 1920*, thèse de doctorat, histoire, université Paris 4, 2006 ; Daniel Tröhler, «The Formation and Function of Histories of Education in Continental Teacher Education Curricula», *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, vol. 2, 2006, p. 1-17. En ligne : <<http://www.uwstout.edu/soe/jaaacs/vol2/tröhler.htm>> ; Antonio Viñao Frago, «La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones», *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 3, n° 1, 2016, p. 21-42.

47 Jean-Luc Le Cam, «L'histoire de l'éducation : discipline de recherche historique ou science auxiliaire de l'action pédagogique?», art. cit.

modèle. Dans la mouvance dite progressiste et fonctionnaliste de l'entre-deux-guerres, les contrées anglo-saxonnes (de fait les États-Unis et la Grande-Bretagne) seraient à l'origine d'une impulsion historicisante décisive : y contribue, selon Eckardt Fuchs⁴⁸, l'historien Paul Monroe qui, simultanément, consolide l'assise de l'histoire de l'éducation (articulée à l'éducation comparée) et s'investit dans l'amélioration des curricula de formation des enseignants aux États-Unis. Les initiatives de Monroe, relayées par ses disciples, trouvent, selon Gabriela Ossenbach et Keita Takayama, d'amples résonances aussi bien en Amérique latine qu'en Chine⁴⁹.

À des rythmes divers, les décennies à la jointure des XIX^e et XX^e siècles voient se reconfigurer l'organisation académique (couplant recherche et enseignement) et se différencier les sciences humaines et sociales. Dans leurs aspirations à obtenir leurs lettres de noblesse académiques et à trouver de nouveaux terrains d'application, ces dernières entament alors leur virage empirique et expérimental (*Empirische Wende*)⁵⁰, qui influencera plus tardivement la science de l'éducation naissante, instituée pour garantir une formation théorique aux enseignants et/ou à leurs formateurs⁵¹.

Dans ce même mouvement, les pays qui universitarisent la formation des enseignants (ou la dotent d'institutions de niveau supérieur) vont considérer les sciences sociales et humaines comme le socle théorique des cursus de formation de ces professionnels (de façon bien plus ténue pour ceux du

48 Eckhardt Fuchs, «Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive...», art. cit.

49 *Ibid*; Gabriela Ossenbach, «Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation», *Paedagogica Historica*, vol. 36, n° 3, 2000, p. 841-861 ; Keita Takayama, «Beyond Comforting Histories: The Colonial/Imperial Entanglements of the International Institute, Paul Monroe, and Isaac L. Kandel at Teachers College, Columbia University, The University of Chicago Press Journal», *Comparative Educative Review*, vol. 62, n° 4, 2018, p. 459-481 (qui en propose une lecture critique). D'autres travaux examinent les interconnexions entre l'Orient et l'Occident, qui débordent notre propos mais méritent d'être plus amplement traitées. Pour une récente initiative en ce sens : Eckardt Fuchs, Eugenia Roldán Vera (dir.), *The Transnational in the History of Education, Concepts and Perspectives*, Londres, Palgrave Macmillan, 2019 (voir notamment les articles de Barnita Bagchi sur le contexte indien, de Joyce Goodman sur le Japon, d'Elsie Rockwell sur l'Afrique). Du point de vue (post)colonial : Barnita Bagchi, Eckardt Fuchs, Kate Rousmaniere (dir.), *Connecting Histories of Education Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post)Colonial Education*, New York, Berghahn, 2014.

50 Peter Wagner, Bjorn Wittrock, Richard Whitley, *Political Theory...*, op. cit. ; Christian Fleck, Matthias Duller, Victor Karády, *Shaping Human Science Disciplines: Institutional Developments in Europe and Beyond*, New York, Palgrave Macmillan, 2019.

51 Ici encore la France se distinguerait selon Jacqueline Gautherin, *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang, 2002.

secondaire, où prime la spécialisation disciplinaire⁵²), dont le nombre s'accroît avec l'expansion sans précédent de la scolarisation, en particulier dans l'après-guerre. Ceci favorise le déploiement des sciences de l'éducation, hissées à leur tour comme possibles sciences empiriques et expérimentales. Parmi leurs fondements, l'histoire figure en bonne place dans nombre de pays – ce que documente, dans ce dossier, l'article de Gary McCulloch sur la Grande-Bretagne – aux côtés de la philosophie, la psychologie, la sociologie, mais aussi, parfois, de la linguistique, l'anthropologie, l'ethnologie, les sciences politiques et économiques, notamment. À quelques exceptions près, notamment la France, c'est ainsi souvent en sciences de l'éducation que ces champs disciplinaires se spécialisent sur les phénomènes éducatifs, en étroites connexions avec les départements (disciplinaires) qui les abritent à l'origine. On observe dès lors une évolution concomitante du déploiement des sciences de l'éducation (*Pädagogik*, *Education Study*) et des qualifications académiques des enseignants (surtout du primaire) avec celle de l'histoire de l'éducation (à l'instar d'autres sciences sociales de l'éducation).

Dans la mouvance qualifiée de *new history of education* puis de révisionniste par les Anglo-saxons⁵³, qui traverse le XX^e siècle mais est particulièrement marquée durant les décennies d'après-guerre (Ivan Jablonka parle même d'une « vague de "révisionnisme radical" qui déferle sur l'historiographie américaine de l'éducation dans les années 1970 »⁵⁴), l'histoire de l'éducation tend à se métamorphoser : schématiquement énoncé, sous l'influx d'une diversité de sciences sociales elles-mêmes en pleine reconfiguration (non dénuées de rivalités), le champ élargit ses approches et matériaux, diversifie et consolide ses méthodes

52 De formation disciplinaire avant tout, les enseignants du secondaire reçoivent (souvent dès la jointure des XIX^e et XX^e siècles) une formation professionnelle pédagogique qui demeure plus longtemps cette auxiliaire idéologique et pragmatique de l'action pédagogique.

53 La politisation s'est également traduite par l'émergence d'approches néo-marxistes et radicales, qui n'interprètent plus l'éducation comme résultat de la modernité, mais placent l'accent sur sa fonction de force de légitimation politique et de cause d'inégalités sociales, de conflits de classes et de races. Jürgen Herbst, « The History of Education: State of the Art at the Turn of the Century in Europe and North America », *Paedagogica Historica*, vol. 35, n°3, 1999, p. 737-747.

54 Pour Kelly, dans le révisionnisme radical, l'histoire de l'éducation non seulement dénonce l'histoire mystifiante des traditionnels récits exaltant l'État-nation et ses relais mais la remplace par la démonstration du complot des élites à l'encontre des masses dociles et malléables ; le révisionnisme progressiste en constitue une version plus nuancée et dialectique. Pour une synthèse éclairante, se rapporter à Sébastien-Akira Alix, « En quête du progressisme : l'évolution de l'historiographie américaine sur l'éducation progressiste aux États-Unis (1960-2013) », *Histoire de l'éducation*, n° 142, p. 221-244, 2014 ; ainsi que Ivan Jablonka, « Les historiens américains aux prises avec leur école... », art. cit.

et concepts, clarifie et entrecroise ses échelles d'analyses et périodisations, et, fort d'une posture clairement historicisante, se profile comme histoire sociale de l'éducation, puis s'enrichit encore de l'histoire dite culturelle. Cela même dans les régions (germanophones notamment) où la tradition philosophique conservait son emprise⁵⁵. Dans leur contribution sur les pays baltes, Iveta Kestere et Irena Stonkuvienne montrent ici même que cette métamorphose ne s'y réalisera qu'une fois l'indépendance conquise, dans la dernière décennie du XX^e siècle. Certes, lorsqu'elle est insérée en sciences de l'éducation, l'histoire de l'éducation s'ajuste aux missions – politiques aussi – de l'institution et oriente ses cours sur les attentes présumées de son auditoire.

Inversement, les nouvelles impulsions des sciences historiques et autres sciences sociales renouvellent les disciplines constitutives des sciences de l'éducation. Les professionnels de ces dernières, parmi lesquels figurent les historiens dont le nombre croît ainsi, vont démultiplier leurs réseaux (associations, supports éditoriaux spécifiques) et impulser des échanges interdisciplinaires, au sein comme en dehors des sciences de l'éducation. Dans son historiographie comparée de l'éducation, Matthew Gardner Kelly qualifie cette tendance de révisionnisme pluriel, qu'il date des années 1980 aux États-Unis et dans d'autres régions anglophones, dont les résonances se font entendre bien au-delà. Les bilans disponibles montrent que cette pluralité, plus consensuelle, caractérise aussi les pays examinés par les partenaires du SWG, ainsi que l'histoire de l'éducation telle qu'elle se fabrique durant ces dernières décennies⁵⁶. C'est l'une des raisons qui ont conduit des historiographes à repérer un « âge d'or » de la discipline, qui aurait gagné en ancrage et reconnaissance et se serait enrichie et diversifiée. Un mythe, rétorquent d'autres au regard de la précarité et des coupures institutionnelles subies ainsi que de l'émiettement du champ, inquiets de ses « raisons d'être »⁵⁷, voire dubitatifs sur cette alliance contre nature avec les sciences de l'éducation.

55 Nous renvoyons ici aux bilans cités dans les notes 30 et 46.

56 Notons que Marie-Madeleine Compère le pointait déjà en 1995; Joyce Goodman, Ian Grosvenor, « Educational Research: History of education: a Curious Case? », art. cit.; Kevin Myers, Ian Grosvenor, « Visions of History, Versions of Education... », art. cit.

57 Jesper Eckhardt Larsen (dir.), *Knowledge, Politics and the History of Education*, Berlin, LIT Verlag, 2012.

3. Controverses autour d'une mésalliance séculaire

Ne nous contentons point d'une rétrospective qui conclut essentiellement à la fécondité de tels couplages. On ne saurait éluder les controverses qui, de longue date, ciblent la formation des enseignants et, par réfraction, les sciences de l'éducation ainsi que les chercheurs qui y œuvrent. Les pays où les sciences de l'éducation se sont longtemps tenues à distance de la formation des enseignants, la France en particulier, ne sont pas épargnés par ces turbulences et par les effets de balanciers sur les disciplines qui s'y déploient. L'histoire de l'éducation elle aussi en est affectée, et des divisions s'opèrent en son sein, particulièrement documentées s'agissant de la Grande-Bretagne, des États-Unis et des pays d'origine latine (dans le SWG, l'enquête l'a surtout démontré pour l'Europe méridionale et l'Amérique du Sud). S'y confrontent les ténors des historiens dits professionnels (il s'agit en réalité des universitaires spécialisés en histoire) et ceux que l'on dénomme les *educationalists* – que John L. Rury surnomme les *disciplinary history*, peut-être aussi par malice –, relégués aux seconds rôles, accaparés par leurs missions formatives, soucieux de s'ajuster aux demandes sociales et politico-administratives ou professionnalisantes qui émanent des terrains qu'ils observent⁵⁸. Les premiers tirent parti de l'expansion de l'histoire de l'éducation dans les réseaux universitaires pour se regrouper et professionnaliser la discipline, grâce à une démultiplication de revues, colloques, associations en histoire de l'éducation (ce que Gary McCulloch décrit dans le présent dossier).

Mais les confrontations se rapportant à la légitimité des cours d'histoire de l'éducation dans le cadre de la formation des enseignants se répercutent sur les assises et filières académiques du champ, en particulier lorsque les cursus de formation à l'enseignement sont extra-universitarisés et axés avant tout sur des logiques praxéologiques, voire composent avec des logiques consuméristes⁵⁹. Des travaux ont démontré qu'on est passé d'un optimisme exagéré quant aux apports des connaissances historiennes sur l'éducation à un pessimisme tout

58 Cet historien effectue un parallèle instructif avec les historiens du droit, des sciences et de l'économie, pris dans d'analogues contradictions. Cf. John L. Rury, «The Curious Status of the History of Education...», art. cit., p. 574-585.

59 Robert A. Levin, «After the Fall: Can Historical Studies Return to Faculties of Education?», *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 12, n° 1/2, 2000, p. 155-162; Nele Reyniers, Pieter Verstraete, Sarah Van Ruyskensvelde, Geert Kelchtermans, «Let us entertain you: an exploratory study on the beliefs and practices of teaching history of education in the twenty-first century», art. cit.

aussi extrême, ce qui a provoqué une importante désinstitutionnalisation de la discipline dans les universités puis même dans les formations enseignantes⁶⁰. Les sonnettes d'alarme ont été bien souvent tirées : des historiens de l'éducation ont tenté de clarifier pour les consolider les apports et spécificités de l'histoire de l'éducation, d'autres se scandalisant de la précarisation des postes en raison de la raréfaction des cours. Certains, comme Gary McCulloch, s'en sont saisis pour entamer une *Struggle for the History of Education* tout en documentant ces controverses⁶¹.

Même dans les contextes ou conjonctures démontrant le potentiel innovant des hybridations disciplinaires, les liaisons entre l'histoire et les sciences de l'éducation peuvent être perçues comme périlleuses voire dangereuses. Certes, les querelles n'épargnent pas les autres disciplines dans d'analogues situations (l'histoire du droit en facultés de droit, celle des sciences dans les facultés des sciences, etc.), mais un soupçon plus fort porte sur l'histoire de l'éducation établie en sciences de l'éducation.

La controverse sur cette mésalliance a elle aussi fait l'objet d'une riche littérature qui traverse les continents et nourrit ces lignes. Notre synthèse a mis en exergue les dimensions résolument a-historiques qui caractérisent l'« histoire pédagogique » du XIX^e siècle, et peut expliquer le malentendu originel. Les évolutions du XX^e siècle ont pris du temps pour être perçues et fournir tout leur potentiel, d'autant que les pressions sociales et praxéologiques pèsent lourdement sur les sciences de l'éducation comme sur tout champ professionnalisant, sous l'emprise du politique. Alors – et peut-être du fait même – que l'éducation constitue une des questions sociales et culturelles les plus passionnelles et dont l'importance est plus que jamais reconnue mondialement, elle demeure certainement l'un des champs de savoirs les moins crédités où

60 Susan Lee Robertson, « Teachers' Work, Denationalisation and Transformations in the Field of Symbolic Control: A Comparative Account », in Terri Seddon, John Levin (dir.), *World Yearbook of Education 2013: Educators, professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces, and Professional projects*, New York, Routledge, 2013, p. 77-97; Gert Biesta, « Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field, Pedagogy », *Culture & Society*, vol. 19, 2011, p. 175-192; Jim Hordern, « Is powerful educational knowledge possible? », *Cambridge Journal of Education*, vol. 48, n°6, 2018, p. 787-802.

61 Gary McCulloch, *The Struggle for the History of Education*, Abingdon, Routledge, 2011. Nous renvoyons également à l'article de Jean-Luc Le Cam pour une comparaison très documentée entre l'Allemagne et la France, qui montre pour sa part que le tournant réaliste en Allemagne s'est fait au détriment de l'histoire de l'éducation (« L'histoire de l'éducation : discipline de recherche historique ou science auxiliaire de l'action pédagogique? », art. cit., p. 104) ; s'agissant de l'Amérique, voir Caruso, art. cit., 2009; Ivan Jablonka, « Les historiens américains aux prises avec leur école... », art. cit.

feraient défaut des méthodes, théories et savoirs, réfutables et vérifiables, moins encore cumulables et universalisables, qui distingueraient leurs productions du sens commun. Les sciences de l'éducation elles-mêmes voient s'affronter dans leurs arènes les disciplines qui les composent, rivalités qui contribuent par endroit à la mise en veille de l'histoire de l'éducation.

La déconsidération dont l'école publique et ses enseignants sont parfois l'objet aurait-elle un impact sur leurs formateurs, et par réfraction sur les sciences de l'éducation et ceux qui y sont insérés ? Les tendances pédagogiques, praxéologiques, utilitaristes, technicistes, qui compressent le monde scientifique et plus particulièrement les disciplines dont les objets et terrains sont chargés socialement et politiquement, à l'évidence, contribuent à faire perdurer ces préjugés. Surtout dans les contextes où l'histoire de l'éducation se fait présentiste, voire idéologique, sous prétexte d'avoir à s'ajuster à la demande sociale, renonçant dans le même temps à une approche résolument historicisante. Le risque est plus grand en sciences de l'éducation, mais concerne aussi d'autres domaines des sciences historiques.

L'historiographie disponible et les contributions ici réunies démontrent que la dérive est plus marquée dans les pays à régime autoritaire ou subissant de fortes pressions idéologiques. Gageons que les chercheurs disposant de plus larges libertés pourraient davantage s'en saisir pour réaliser des recherches préservées de parti-pris idéologiques, permettant aux sciences historiques et de l'éducation de faire fructifier réciproquement leurs synergies⁶². On peut aussi se demander si, dans les coulisses de ces controverses, n'existent pas des enjeux de territoires – au sens ici de fiefs, avec leurs dimensions hiérarchiques –, contribuant à une réification des frontières alors même que l'avant-scène se place désormais volontiers sous l'égide du pluralisme et de l'entrecroisement disciplinaire.

IV. Territoires, dialogues et espaces renouvelés

Rendre compte des renouvellements récents et globaux des connaissances en histoire de l'éducation apparaît présomptueux tant le champ est florissant et contrasté. Les travaux du SWG ont témoigné de ce foisonnement, lequel est aussi mis en valeur dans le présent dossier s'agissant de la France, de la

62 C'est aussi la position énoncée par Rebecca Rogers et Pierre Caspard, dans leurs lignes conclusives : «The history of education in France: a laboriously useless science?», in Jesper Eckhardt Larsen (dir.), *Knowledge, Politics and the History of Education*, op. cit., p. 73-86.

Grande-Bretagne, des pays baltes et de la péninsule ibérique. L'entreprise mérite d'être poursuivie afin de mieux cerner les contenus et grandes tendances des évolutions de la discipline et de dégager d'éventuelles configurations distinguant ou pas les aires culturelles.

1. À l'interface du social : une historiographie foisonnante

La centaine de bilans historiographiques régionaux et nationaux et la cinquantaine d'analyses transnationales⁶³ parues depuis 1990, forcément synthétiques, que nous avons finement examinées sont d'une richesse inouïe pour ce faire. S'ils ont nourri cette introduction, ils divergent toutefois trop par leurs points de vue pour permettre une saisie englobante et dégager une cartographie crédible. Un tel travail ne pourrait résulter que d'une entreprise collective, solidement encadrée et subventionnée, réalisée avec une sélection de spécialistes d'horizons pluriels et aux expertises complémentaires.

C'est le pari audacieux que viennent de relever une constellation d'historiens de l'éducation avec l'édition successive de deux *Handbooks* sur la discipline, respectivement en 2019 et 2020. John L. Rury et Eileen Tamura ont coordonné l'*Oxford Handbook of the History of Education*, qui comprend 36 chapitres (615 pages), associant 41 historiens de l'éducation, pour explorer sous une double logique thématique et chronologique les diverses contrées du globe, incluant systématiquement l'Afrique, l'Amérique latine, l'Asie, la Chine, le Japon, le Moyen-Orient notamment. Tanya Fitzgerald vient quant à elle d'éditer le *Handbook of Historical Studies in Education*, décliné en 56 chapitres (961 pages), assumés par 70 collègues qui se donnent pour défi d'explorer la myriade des chantiers possibles de l'histoire, ce qui explique le pluriel du titre de l'ouvrage (dont l'index thématique est vertigineux)⁶⁴.

63 En plus des travaux déjà cités, voir les collectifs suivants : «The History of Education looking at itself», *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 3, n° 1, 2016; Rosa Bruno-Jofré, Daniel Tröhler (dir.), «The Historian's Metier: A Critical Engagement with History of Education», *Encounters in Theory and History of Education*, vol. 15, 2014, p. xiii-xvii; Petra Götte, Wolfgang Gippert (dir.), *Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bilanzen und Perspektiven*, Essen, Klartext Verlag, 2000; Roy Lowe (dir.), *History of education: major themes*, 4 vol., Londres, Routledge/Falmer, 2000; Thomas S. Popkewitz (dir.), *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge*, New York, Palgrave Macmillan, 2013.

64 John L. Rury, Eileen H. Tamura (dir.), *Oxford Handbook of the History of Education*, Oxford, Oxford Press, 2019; Tanya Fitzgerald (dir.), *Handbook of Historical Studies in Education*, Singapour, Springer 2020. Si la perspective transcontinentale est pleinement relevée, à la fois par les régions abordées, la contextualisation des thématiques traitées et le profil des auteurs, on peut toutefois regretter une dominante anglo-saxonne qui confine à l'exclusive dans la littérature exploitée.

Quatre caractéristiques de ces *Handbooks* font échos à des besoins exprimés au sein du SWG. Le souci d'abord de clarifier ce qui spécifie en soi la démarche historienne, pour mieux tirer parti de la diversité des approches, des écoles de pensées, des sources et méthodes qui renouvellent présentement le champ. L'exigence ensuite d'interfaces plus solides et dialogiques avec les autres sciences sociales et humaines. L'appel du large, pourrait-on dire en troisième point, afin de s'extraire un tant soit peu du « nationalisme méthodologique » qui bride les terrains explorés et restreint les horizons des chercheurs. Ce sont selon nous des indicateurs du besoin de réflexivité critique, de clarifications théoriques et conceptuelles, d'auto-définition, à l'origine du SWG et de son déploiement, aux fins de bilans historiographiques plus étendus et plus critiques.

La quatrième dimension se situe sur un autre registre. En mettant en lumière l'immense panorama thématique de l'histoire de l'éducation et les nouvelles perspectives possibles, ces deux *Handbooks* plaident aussi pour une approche qui prenne mieux en compte les questions vives à la fois de l'histoire et de l'éducation, insistant sur leurs interconnexions en vue de mieux relier le passé au présent. Sous des formes différentes, ces deux volumes se caractérisent ainsi par la volonté de retenir des problématiques qui entrent en résonance avec les débats publics, et c'est ce qui constituerait aussi leur potentiel innovant⁶⁵. Est-ce lié au fait qu'on perçoit les échos de tels débats en de multiples régions du globe, émanant de divers mouvements sociaux, dont les sciences se font désormais volontiers porte-parole?⁶⁶ Ne peut alors être éludée la question de la spécificité d'une approche historicisante de telles problématiques, ce qui renvoie aux questions vives soulevées ci-dessus sur la connivence de l'histoire de l'éducation avec les sciences de l'éducation, elles aussi rattrapées par les enjeux d'actualité.

65 Ce même positionnement se retrouve dans d'autres bilans historiographiques, par exemple pour l'Australie : Tom O'Donoghue, « History of education research in Australia: some current trends and possible directions for the future », *Paedagogica Historica*, vol. 50, n° 6, p. 805-812, 2014.

66 Voir à ce propos aussi la recension très intéressante du livre de Jesper Eckhardt Larsen par Wilhelm Frijhoff, qui pointe le paradoxe de devoir maintenant réagir au « tournant performatif » (*the performative turn*), qui, au-delà des critères internes de la recherche scientifique, juge de la pertinence d'une discipline à l'aune de son utilité dans le domaine public, c'est-à-dire, pour le cas précis de l'histoire de l'éducation, à l'aune de la politique éducative : Wilhelm Frijhoff, « Larsen Jesper Eckhardt (dir.). Knowledge, Politics and the History of Education », *Histoire de l'éducation*, n° 137, 2013, p. 172-177 (p. 172). Ivan Jablonka a quant à lui montré le goût du présent et la mission sociale et utile que se donne la recherche en Amérique du Nord (« Les historiens américains aux prises avec leur école... », art. cit.).

2. Fécondité des échanges dans les nouveaux territoires de la recherche

L'aspiration à l'élargissement des échanges et des horizons a été constitutive des travaux du SWG. Les contributions du présent dossier postulent elles aussi la plus-value de telles ouvertures. Gary McCulloch comme Rebecca Rogers et Renaud d'Enfert soulignent combien la prise en compte des multiples facettes des phénomènes éducatifs a permis de renouveler les savoirs construits. Par leur analyse fine des contenus explorés, ils démontrent l'une des spécificités de l'histoire de l'éducation que Jean-Noël Luc repérait justement dans « l'insertion de ses objets d'études dans les dynamiques générales – économiques, démographiques, sociales, politiques, culturelles, religieuses – d'une société »⁶⁷. Simultanément, les contributions de ce dossier attestent, aussi bien pour les thèses que les publications, les gains d'ordre conceptuel et méthodologique de tels dialogues interdisciplinaires. Sans céder bien au contraire sur ce qui fonde sa spécificité (les phénomènes éducatifs saisis dans leur historicité), l'histoire de l'éducation a ainsi pu enrichir ses cadrages théoriques, l'éventail de ses données, ses outils d'analyse, jusqu'aux chantiers explorés.

Toute exhaustivité est évidemment impossible, tant les curiosités des historiens de l'éducation se sont renouvelées⁶⁸, même si l'époque contemporaine demeure toujours surreprésentée. Des tendances se dégagent toutefois, diversement mises en exergue dans la littérature historiographique disponible et dans les contributions ici réunies. À lire les lignes introductives d'Eileen Tamura⁶⁹ et d'autres séduisants discours programmatiques, nous pourrions même conclure que toute question sociale – présupposant des enjeux de socialisation, transmission, transformation –, pourrait relever du territoire de l'histoire de l'éducation.

Les bilans sur l'histoire de la scolarisation – laquelle rythme d'ailleurs

67 Jean-Noël Luc, « Territoires et pratiques de l'histoire de l'éducation. Le point de vue d'un historien des XIX^e et XX^e siècles », in Alain Vergnoux (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2009, p. 115-128 (citation p. 122). Sur ces questions d'interdisciplinarité féconde, voir Sylvain Wagnon, « L'histoire de l'éducation au sein des sciences de l'éducation : un champ de recherche passerelle ? », *Les Cahiers du CERFEE*, n°50, 2018. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/edso.5174>>.

68 En 2009, Jean-Noël Luc avait pointé dix chantiers particulièrement féconds en France (Jean-Noël Luc, « Territoires et pratiques de l'histoire de l'éducation... », art. cit., p. 118-121); Pierre Caspard et Jean-François Condette mettent, quant à eux, en exergue trois inflexions majeures de la recherche en histoire de l'éducation en France : Pierre Caspard, Jean-François Condette, « Cinquante années de débats et de recherches sur l'école française », art. cit. L'article sur la France dans ce dossier démontre ici leur validité et fécondité et énonce aussi la surreprésentation des contemporanéistes.

69 Tanya Fitzgerald (dir.), *Handbook of Historical Studies in Education*, op. cit., p. 1-10.

désormais l'ensemble de la société tant elle concerne chacun au-delà des populations juvéniles – sont multiples, démontrant les renouvellements possibles de thèmes déjà défrichés⁷⁰. Une vision panoramique de l'historiographie examinée permet d'attester qu'une panoplie de travaux ont élargi le champ des phénomènes éducatifs étudiés, en diversifiant notamment les cadres formels d'enseignement-apprentissage : des multiples formes d'accompagnement de la prime enfance à la variété des formations supérieures et pour adultes comme pour seniors ; de la famille aux résidences pour aînés, en passant par les foyers d'accueils et des réinsertions, les activités parascolaires, les mouvements de jeunesse et établissements socio-éducatifs.

Nombre d'enquêtes se sont dégagées des structures formelles d'éducation, en accordant plus d'attention aux pratiques autodidactes et de socialisations entre pairs, aux perspectives de genre, en pénétrant aussi au sein des familles, alimentant l'histoire de la maternité/paternité comme celle des fratries et des rapports entre générations, comblant des lacunes sur l'analyse de l'exploitation enfantine (politique, économique et sexuelle notamment), des maltraitances, abandons, placements sous contraintes et diverses formes d'adoptions où les liens éducatifs – comme leurs ruptures et dysfonctionnements – jouent un rôle déterminant. Les publics au centre de l'attention se sont élargis, dans une perspective résolument sociale qui les saisit dans leurs interconnexions, permettant aussi de mettre en lumière le potentiel d'action des acteurs dits d'en bas. Évoquons encore les investigations s'intéressant aux socialisations et transmissions intergénérationnelles, entre indigènes et colons, entre ethnies différentes, jusque dans leurs descendance, et cela notamment dans les contextes sensibles de (post-)colonisations, de guerres, de génocides, de grands phénomènes migratoires, d'insurrections.

Audacieuses, des comparaisons entre différents continents sont précieuses, mais risquées, toute perspective englobante contenant l'écueil d'un possible ethnocentrisme méthodologique. Un exemple : selon Matthew Gardner Kelly, les études américaines et européennes trouveraient certes une même filiation traditionaliste, cautionnant le progrès par la scolarisation, puis une approche

70 C'est ce que démontrent précisément les contributions de ce dossier sur la Grande-Bretagne et la France. La revue *Histoire de l'éducation* témoigne en particulier de la diversité et richesse des problématiques relatives aux établissements et organisations scolaires, ainsi qu'aux disciplines et pratiques d'enseignement et apprentissage. Concernant l'Hexagone, on se rapportera avec profit à la synthèse récente de Jean-Noël Luc, Jean-François Condette, Yves Verneuil, *L'histoire de l'enseignement en France, XIX^e-XXI^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2020.

révisionniste, dans leurs différentes connotations. Elles divergeraient désormais de manière frappante, affirme cet historien de Stanford : les études « américaines », à savoir états-uniennes, resteraient attachées à la narration, moins enclines à des interprétations théoriques, et, par leur focale sur les expériences éducatives de groupes marginalisés (du point de vue ethnique et racial⁷¹), accrédi-teraient, fût-ce tacitement, l'école publique d'un potentiel émancipateur. Les travaux européens – vu leur diversité, Kelly précise ne retenir que les travaux écrits en anglais, de fait surtout britanniques, allemands, quelques belges et français – auraient quant à eux élargi et approfondi leurs cadres d'interprétations théoriques, mais seraient restés moins sensibles aux publics en marge (toujours pensés en termes ethnique et racial) et auraient privilégié un point de vue plus critique sur les effets des politiques de scolarisation.

Si Gabriela Ossenbach démontre l'influence des évolutions états-uniennes et européennes sur l'histoire de l'éducation latino-américaine, elle n'en différencie pas les orientations, mais relève surtout que les renouvellements proviennent des dialogues théoriques découlant des échanges interdisciplinaires⁷². C'est aussi une conclusion qui se dégage des analyses menées dans ce dossier. En se saisissant des questions éducatives, les supports éditoriaux de sciences sociales ont su favoriser cette diversification, qui non seulement a permis de surmonter des frontières et hiérarchies disciplinaires, mais aussi, parfois, géographiques et culturelles.

3. Prospectives au-delà des bornes géographiques – une quête d'internationalité

Tous les articles ici réunis intègrent une réflexion relative aux espaces géographiques et à leurs frontières, pouvant inclure les enjeux d'ordre culturel, linguistique et politique qui s'y imbriquent. L'impact de l'internationalisation de la recherche – incluant son pilotage et son évaluation, de même que l'accessibilité et la circulation des connaissances produites – trouve des résonances différenciées suivant les contextes. Christophe Charle, Peter Drewek, Edwin

71 Une focale contestée, notamment par Eileen H. Tamura, « Asian Americans in the History of Education: An Historiographical Essay », *History of Education Quarterly*, vol. 41, n° 1, 2001, p. 58-71.

72 Gabriela Ossenbach, « Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation », *Paedagogica Historica*, vol. 36, n° 3, 2000, p. 841-861 ; pour une étude précisément bien nuancée sur l'Amérique latine, voir Marcelo Caruso, « Abstand von "Zivilisation" – Supranationale Umwelt und aktuelle Entwicklungslinien lateinamerikanischer Bildungsgeschichtsschreibung », art. cit.

Keiner, Jürgen Schriewer, Peter Wagner notamment, dans leurs travaux historicisant les réseaux intellectuels transnationaux et les traditions culturelles académiques, l'ont amplement démontré; les Allemands ici cités, sociologues et historiens de l'éducation⁷³, ont d'ailleurs intégré des champs de savoirs parfois délaissés, comme les sciences portant précisément sur l'éducation. Leurs conclusions semblent tendanciellement se confirmer aujourd'hui encore.

Face à des théories qui postulent une standardisation inéluctable des modèles d'organisation et systèmes de pensée, ils démontrent que les connaissances et savoirs disponibles au niveau transnational sont soumis à des mécanismes de sélection et d'interprétation distincts suivant les contextes culturels et politiques, locaux ou nationaux. Il en découle, soulignent-ils, une nécessaire différenciation des modalités de réflexion et d'analyse de l'éducation, et, par conséquent, avançons-nous, de la fabrication des connaissances sur ces phénomènes. Une historicisation comparée de ces processus pourrait s'avérer particulièrement intéressante, ne serait-ce qu'à partir de la gestion des références bibliographiques, prenant en compte, comme eux, des contrées aussi différentes que l'Amérique, la Chine, le Japon, la Russie, et diverses régions latines, dont celles de l'Europe bien sûr⁷⁴.

Les incidences des processus d'internationalisation ont été au cœur des échanges du SWG. Les contributions ici réunies illustrent la diversité des manières de les problématiser et leurs impacts différenciés. Les contextes étudiés par les historiens de l'éducation relèvent souvent de leur proche environnement, même si les références s'élargissent à d'autres régions, pays, continents, une ouverture que l'on perçoit en filigrane dans les thèses, plus clairement dans certaines publications.

De fait, les articles de ce dossier se rapportant à la péninsule ibérique et aux pays baltes attestent aussi combien l'histoire de l'éducation demeure consubstantiellement marquée d'un sceau identitaire, soumise à des enjeux d'ordre national qui interfèrent avec ces processus d'internationalisation (en termes de contextes étudiés, langues privilégiées, références sélectionnées, origines des auteurs, thématiques retenues). Dans les pays baltes, le régime

73 Christophe Charle, Jürgen Schriewer, Peter Wagner (dir.), *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, Francfort/Main, Campus, 2004.

74 *Ibid.*, notamment les contributions de Peter Drewek et Jürgen Schriewer. Voir aussi Gita Steiner-Khamsi, « Cross-national policy borrowing: understanding reception and translation », *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 34, n°2, 2014, p. 153-167; Jürgen Schriewer, *World Culture Re-Contextualised*, Londres/New York, Routledge, 2017.

soviétique impose son drastique contrôle sur les mentalités, et fait de l'école et de la science les relais de son idéologie jusque dans les années 1990. Après l'indépendance, l'Estonie, la Lettonie et la Lituanie ont dû composer avec une ouverture sur le monde (dont l'Occident) et une aspiration à la reconquête de leur tradition et identité nationale, ce qui conduit Iveta Kestere et Irena Stonkuvienne à effectuer un parallèle entre la situation des pays baltes avec celle de la fin du XIX^e siècle en Occident, où l'histoire de l'éducation avait aussi pour fonction de célébrer le génie national. Dans la même veine, Gabriela Ossenbach explique que les enjeux politiques non seulement ont conditionné l'existence des sciences sociales en Amérique latine, mais encore que celles-ci se sont déployées en tirant parti de l'émulation voire de la rivalité entre nations latino-américaines⁷⁵.

Dans un tout autre registre, on ne saurait négliger les pressions que subissent les revues pour assurer leur rayonnement et reconnaissance dans les indicateurs bibliométriques. Plusieurs symposia du SWG ont été dédiés à ces questions, sur l'initiative des rédacteurs desdites revues rivalisant parfois de zèle pour ajuster leur fonctionnement aux critères d'indexation internationaux. Outre la question de la crédibilité et de la pertinence de telles mesures bibliométriques, nous ne pouvons nier percevoir une forme d'«entre soi» des dialogues internationaux qui, aussi en ce qui concerne l'historiographie ici examinée, réunit un cercle restreint de spécialistes (que l'on retrouve sur une diversité d'avant-scènes, pouvant induire la mise à distance, plus ou moins active et consciente, d'autrui ou de collectifs moins reconnus). Parallèlement, des «plateformes accueillantes» à divers titres (interdisciplinaires, professionnalisantes, orientées vers la cité) sont parfois saisies par des historiens entreprenants pour faire progressivement entendre une voix jusqu'alors moins perceptible dans le concert international.

Couplés, ces deux processus pourraient permettre une meilleure compréhension de la géographie des provenances des membres du SWG (et contextes examinés), réunissant des chercheurs dont les expertises étaient fort variables, sans toutefois que les ténors – souvent rattachés aux réseaux états-unis ou affiliés – n'y participent activement ou spontanément. Les sites ayant accueilli l'ISCHE et le profil de ses congressistes entre 2014 et 2019 ont évidemment aussi leur influence. Les contextes géographiques examinés sont plus amples que la provenance des intervenants (retenues en fonction de leur institution

---

75 Gabriela Ossenbach, «Research into the History of Education in Latin America...», art. cit.

de rattachement), ce qui témoigne aussi de l'élargissement des horizons des historiens de l'éducation et de la réappropriation progressive des approches transnationales. Celles-ci ont prévalu dans la constitution des symposia, comme en témoigne le tableau ci-dessous (tableau 2).

Europe (global)	1	Amériques	
Europe méridionale	1	USA	2
Espagne	1	Canada	1
Italie	6	Amérique latine (global)	2
Portugal	4	Argentine	2
Grèce	1	Brésil	4
Europe de l'Est	4	Australie	3
États baltes	1	Asie	
Hongrie	2	Inde	1
Lettonie	1		
Russie	2	Croisements intercontinentaux	
Europe de l'Ouest		Moyen-Orient	1
France	2	Brésil - Canada	3
Europe du Nord	1	Brésil - Portugal	1
Norvège	1	Canada - USA	1
Grande-Bretagne	3	Autres formes de perspectives globales	9

Tableau 2 : contextes géographiques pris en compte par les 69 interventions du SWG

Ne sont retenues ici que les 69 interventions des panels (les cadrages élaborés par les coordinateurs du SWG ne sont donc pas intégrés).

On repère une forte présence des aires culturelles d'origine latine, certainement liée aussi aux provenances et réseaux des coordinateurs ainsi qu'au profil des membres de l'ISCHE, on vient de le dire. S'agissant de l'Europe, les régions méridionales ressortent clairement (ce qui fait écho à celle des revues phares [4 sur 13]), ainsi que l'Europe de l'Est, qui reflète aussi le bouillonnement intellectuel de ces pays, et, comme pointés par leurs représentants, leurs dispositions à contribuer activement à ces dialogues internationaux. Dans cette même veine, l'Amérique latine est bien davantage représentée que les États-Unis qui, comme l'Europe de l'Ouest, surprennent par leur faible présence. Soulignons l'absence complète de l'Afrique et du Japon, et, à deux exceptions près, du monde arabo-musulman et de l'Asie. Un entre-soi occidental se dégage ici, même si les interventions ou symposia privilégiant une approche résolument croisée (contextes, sites, revues) furent relativement nombreux (un tiers des contributions).

Bien que l'anglais ait constitué notre principal support linguistique, les aires culturelles anglophones (États-Unis, Grande-Bretagne, Océanie notamment) n'ont pas été majoritairement représentées (origines institutionnelles des intervenants, contextes étudiés). Tel ne fut pas le cas des références exploitées, qu'il s'agisse des chercheurs, sites, régions, publications ou revues cités, essentiellement anglophones et de langues latines. Pourtant systématiquement inventoriée, l'historiographie exploitée pour cette introduction reconduit ces dominantes, et leurs silences.

Ouverture

Au-delà de son effet d'annonce, le projet d'une cartographie est vite apparu trop ambitieux, et ne saurait plus guère être employé sans recourir à des données quantitatives permettant une analyse visuelle des réseaux⁷⁶. Nous pouvons toutefois nous y reconnaître en ce que cette notion présuppose, dans la perspective relationnelle qui est la nôtre, de mieux se « figurer l'espace » de l'histoire de l'éducation. Mieux encore, de nous inspirer, toute proportion gardée, de l'invitation de Christian Jacob à explorer « ce qui fonde une communauté, organise un réseau [...ou des] inscriptions qui matérialisent des connaissances à une étape de leur élaboration et de leur circulation »⁷⁷. Cet historien poursuit en imaginant cette exploration « sur le modèle du carnet de terrain d'un groupe de voyageurs s'efforçant de dessiner une route au fur et à mesure qu'il se fraie un passage à travers des espaces saisis dans leur étrangeté : cartographie des lignes de fuite comme des lignes de force, des cohérences, des carrefours, de repères, mais aussi des obstacles et des chemins de traverse »⁷⁸. Chemin faisant, il s'agit de connaître les tendances et inflexions, avons-nous dit, aussi en dehors de son domaine propre (chantiers, contextes, périodes), pour se positionner au regard des autres spécialités du champ.

---

76 Pour l'emploi de ces méthodes en histoire, nous nous référons aux publications de Claire Lemercier. Dans le cadre des travaux préparatoires à cette introduction, Léonora Dugonjic-Rodwin a réalisé de telles analyses graphiques sur l'histoire de l'éducation à partir des données Scopus et Web of Sciences, dont les résultats seront ultérieurement exploités.

77 Christian Jacob (dir.), *Lieux de savoir. Espaces et communautés*, « Avant-propos », Paris, Albin Michel, 2007, p. 14 ; un séminaire avec lui, au printemps 2011, dans le cadre du Sinergia sur la *Fabrique des savoirs* concrétisé entre 2010 et 2014 au sein de la Maison de l'histoire de l'université de Genève, a aussi inspiré ce SWG.

78 *Ibid.*, p. 14.

Parmi les ouvertures possibles, celle de saisir plus finement les manières dont les acteurs individuels et collectifs ont de longue date emprunté et resémantisé des savoirs, théories, méthodes et références, afin peut-être de mieux se reconnaître dans ce monde métissé, où les frontières se distinguent aussi par leur porosité. Ses lisières peuvent encore être saisies comme des opportunités pour emprunter les outils de connaissances fabriqués dans d'autres champs (disciplines, terrains, régions) afin d'acquérir une connaissance plus approfondie des mécanismes de circulations, globalisation, transferts, croisements, connexions – pour convoquer le lexique de ce qui figure sous l'ombre du *transnational turn* – qui renouvellent avantageusement les approches, méthodes et cadres conceptuels des sciences humaines et sociales⁷⁹. La mondialisation – et l'économie monde, qui fait de l'éducation un marché mondial – a indubitablement favorisé cet élan transnational, dont les écueils sont heureusement aussi discutés. Les notions d'interconnexions (*entangled, connecting history*) plaident plus subtilement pour affûter le regard sur la complémentarité des différentes échelles d'analyses, dans le prolongement des orientations suggérées jadis par Jacques Revel et Bernard Lepetit⁸⁰.

L'historien de l'éducation, ici aussi, est convié à aiguïser sa réflexivité critique. Une contextualisation fine de ses objets, par définition d'ordre culturel, ne le confronte-t-il pas simultanément aux dimensions résolument locales des phénomènes éducatifs, présupposant de prendre en compte aussi la spécificité et le fonctionnement différencié des sociétés et la manière dont elles co-construisent leur culture, s'approprient et transmettent leur héritage culturel, dans des logiques intergénérationnelles qu'il convient de croiser plus résolument? Si l'accessibilité aux sources reste parmi les grands enjeux de toute investigation historique, la numérisation des données permet désormais de découvrir des archives émanant de contrées et époques diversifiées. Afin d'amenuiser le risque de nationalisme et d'ethnocentrisme méthodologiques, les critères de sélection des données et de leurs analyses impliquent d'être eux aussi forgés à partir de points de vue pluriels, qui rendent justice à la richesse des contextes dans

79 Et de *transnational regionalization*, particulièrement pertinente, selon nous, en histoire de l'éducation, cf. Johan Heilbron, «The social sciences as an emerging global field», *Current Sociology*, vol. 62, n°5, 2014, p. 685-703.

80 Bernard Lepetit (dir.), *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Albin Michel, 1995; Jacques Revel (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1996. Pour une analyse documentant les différentes échelles d'analyses des sciences humaines et sociales, voir Johan Heilbron, Thibaud Boncourt, Rafael Schögler, Gisèle Sapiro, *European Social Sciences and Humanities (SSH) in a Global Context Preliminary findings from the INTERCO-SSH Project*, halshs-01659607, 2017.

lesquels s'inscrivent les phénomènes éducatifs⁸¹. Il ne s'agit nullement d'accréditer le relativisme de certains tenants du *cultural turn*, mais de reconnaître que toute question éducative est, comme l'a démontré Antoine Prost, « sociale et culturelle, indissociablement »⁸².

Des recherches de plus grande envergure, qui agrègent sur la longue durée des spécialistes de diverses disciplines et aires culturelles, qui adossent leurs enquêtes à des cadres théoriques et méthodologiques plus soutenus, et qui prennent en compte des historiographies contrastées, peuvent se révéler à ce titre particulièrement fécondes. Si malgré ses fragilités, le SWG a permis d'effectuer un pas en ce sens, ce travail collectif aura pleinement joué son rôle.

Rita Hofstetter

Université de Genève

Rita.Hofstetter@unige.ch

Solenn Huitric

Université Lumière-Lyon 2

s.huitric@univ-lyon2.fr

---

81 À l'exemple de la recherche conduite par Gabriela Ossenbach et María del Mar del Pozo, « Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda », *Paedagogica Historica*, vol. 47, n°5, 2011, p. 579-600.

82 Antoine Prost, « Sociale et culturelle, indissociablement », in Jean-Pierre Rioux, Jean-François Sirinelli (dir.), *Pour une histoire culturelle*, Paris, Le Seuil, 1997, p. 131-146.

Annexe

Synthèse en trois rubriques des principaux thèmes et contextes abordés dans les communications lors des rencontres du SWG (sans les cadrages des coordinateurs) regroupés ainsi *a posteriori*

Les périodes retenues concernent en principe les 40 dernières années (N= nombre d'interventions)

1. Coursus d'histoire de l'éducation dans les programmes d'études et thèses de doctorat (18)

Les cursus d'histoire de l'éducation dans les programmes de pédagogie et les diplômes de formation des enseignants – Impact institutionnel sur la recherche en histoire de l'éducation (8)

Argentine, Brésil, Espagne, Hongrie, Italie, Portugal

Enquêtes sur les questions de discipline à partir des données sur les thèses de doctorat (7)

Espace post-soviétique, Espagne, francophonie, Italie, Portugal

Problématiques traversantes (3)*

- Espaces et lieux de l'histoire de l'éducation dans le monde universitaire : trajectoires contrastées dans des institutions en constante mutation;
- Visualiser le domaine de recherche de l'histoire de l'éducation par le biais d'une thèse de doctorat;
- « *Should I stay or should I go?* » Nouveaux chercheurs dans le domaine de l'histoire de l'éducation [Summerschool].

2. Historiographie dans des contextes culturels, régionaux, nationaux – perspectives comparées (17)

Contextes nationaux (9)

Brésil, Espagne, Grèce, Hongrie, Inde, Italie, Norvège, Russie, Russie post-communiste
Aires culturelles, perspectives comparées, réflexions globales (8)

Brésil et Portugal; Moyen Orient; Pays post-socialistes d'Europe; Pays baltes; Québec et Brésil

- Éducation des adultes en Europe; Cartographier la discipline histoire de l'éducation sans carte?*

3. Analyses des revues d'histoire de l'éducation – enjeux nodaux dans un champ internationalisé (34)

Institutions du champ : discussions sur les revues scientifiques – perspectives-clés (8); L'internationalisation des revues d'histoire de l'éducation et le processus d'évaluation externe par les pairs (6)

British Educational Research Association; Encounters in Theory and History of Education (Canada); Espacio, Tiempo y Educación (Espagne); História da Educação (Brésil); History of Education Review (Australie); History of Education (Royaume-Uni); History of Education and Children's Literature (Italie); History of Education Quarterly (USA); The Nordic Journal of Educational History; Themata Istorias tis Ekpaidefsis (Grèce)

Histoire de l'éducation dans des revues et contextes spécifiques – Analyse statistique et réflexions critiques (11)

Amérique latine, Argentine; Canada et États-Unis; Europe continentale et Australie; France; Europe méditerranéenne; Italie; Lettonie; Brésil et Canada, Italie, Portugal
Se mondialiser? Comment les revues d'histoire de l'éducation évoluent-elles? (8)*

- Les processus d'internationalisation des périodiques d'histoire de l'éducation au Brésil;
- Cartographie de l'histoire de l'éducation au Brésil et au Canada : deux revues académiques, entre local et mondialisation;
- Sommes-nous tous transnationaux maintenant? Normes disciplinaires et réseaux dans les revues d'histoire de l'éducation – le cas de l'Australie;
- L'impact de l'internationalisation sur les revues d'histoire de l'éducation. Preuves empiriques et réflexions critiques;
- Le cadre interprétatif de Clio pour un paysage plus vaste de l'histoire de l'éducation : Journaux disciplinaires, introspections et explorations;
- Exploration de l'histoire des disciplines scientifiques et enjeux disciplinaires de l'histoire de l'éducation;
- Les revues d'histoire de l'éducation à l'échelle mondiale;
- La présence de Clio, ou comment trouver l'histoire de l'éducation?

* Titres originaux maintenus mais traduits.

Les rapports du SWG figurent sur le site de l'ISCHE; certains intègrent titres et descriptifs originaux; le bilan final contient la liste de tous ses participants : <https://www.ische.org/about-ische/standing-working-groups/>.