L'histoire des disciplines : un champ de recherche en mutation

The history of disciplines: the reconfiguration of a research field

Clémence Cardon-Quint et Renaud d'Enfert

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/6001>

DOI : 10.4000/rfp.6001

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2017

Pagination : 5-22

ISBN : 979-10-362-0108-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Clémence Cardon-Quint et Renaud d'Enfert, « L'histoire des disciplines : un champ de recherche en mutation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 199 | avril-mai-juin 2017, mis en ligne le 30 juin 2017, consulté le 06 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/6001> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.6001>

L'histoire des disciplines : un champ de recherche en mutation

Clémence Cardon-Quint
Renaud d'Enfert

En 1988, André Chervel publiait un article novateur – devenu rapidement une référence obligée – sur l'histoire des disciplines scolaires comme domaine de recherche (Chervel, 1988). Trente ans plus tard, ce dossier veut mettre en perspective les tendances actuelles de ce champ de recherche, marqué par un intérêt croissant pour les acteurs, c'est-à-dire pour ceux qui « produisent » les disciplines¹. Dans cet article introductif, nous examinons le sens et la portée de cette inflexion, en resituant les travaux d'histoire des disciplines dans le cadre plus général de la recherche historique, française mais aussi étrangère, sur les contenus d'enseignement. Ce faisant, nous cherchons moins à mener un exercice de clarification conceptuelle qu'à interroger les modes de circulation des savoirs et des questionnements entre les différentes sciences humaines et sociales, les aires culturelles, et les sphères académiques et professionnelles. Dans un contexte où le foisonnement des travaux français et étrangers sur l'éducation accroît le risque d'hyperspécialisation, nous espérons ainsi fournir les points de repère indispensables pour accompagner la diffusion et la réception de travaux susceptibles d'inté-

resser l'ensemble des acteurs de la recherche en éducation². Précisons que les questions abordées ci-dessous relèveraient d'une histoire croisée (Werner & Zimmermann, 2003) des savoirs sur l'éducation qui reste encore, pour une large part, à écrire (Droux & Hofstetter, 2015 ; Hofstetter, 2010) : dans le cadre restreint de cette introduction, notre ambition, plus modeste, sera d'en mettre en lumière quelques aspects généralement négligés.

L'histoire des disciplines à la française : une configuration singulière

À différents moments de l'histoire occidentale, des organisations ou des individus se sont interrogés sur

1 Nous remercions très vivement Anne-Marie Chartier pour ses nombreuses remarques et suggestions sur la première version de ce texte. Nous restons seuls responsables de ses imperfections.

2 Ce travail de synthèse poursuit et prolonge la réflexion de chercheurs qui nous ont précédés dans cette voie et n'a pas vocation à restituer de façon exhaustive les travaux réalisés dans ce champ de recherche. Pour s'en tenir aux synthèses les plus récentes : Savoie & Compère (2005), Belhoste (2005), Bruter & Locher (2008), Viñao (2010), Parkes (2011), Cardon-Quint (2014), Kahn & Michel (2016). Une évaluation menée en 2013 (Cardon-Quint, 2014) montrait que les recherches relevant de l'histoire des disciplines représentaient alors environ 10 % de la totalité des travaux recensés par la Bibliographie de l'histoire de l'éducation française (<<http://bhef.ish-lyon.cnrs.fr/>>) entre 1996 et 2009.

les plans d'études³, les contenus et les méthodes afin d'améliorer l'enseignement dispensé : l'important travail mené par les Jésuites au XVI^e siècle pour élaborer la *Ratio Studiorum* en fournit un exemple parmi bien d'autres (Demoustier, Julia & Compère, 1997). À cet égard, la spécificité de notre histoire récente – on ne remontera pas ici en deçà de la Seconde Guerre mondiale – réside surtout dans l'institutionnalisation, d'abord en marge puis au sein du monde universitaire, de champs de recherche dédiés à ces questions, avec, pour corollaire, la production d'expertises savantes susceptibles d'être mobilisées dans la formation ou l'information des acteurs de l'éducation. C'est donc une double temporalité qu'il faut garder présente à l'esprit pour appréhender la genèse et la circulation des savoirs sur les contenus d'enseignement : d'une part, la temporalité des transformations de l'institution scolaire – qui éclaire les questionnements suscités par les contenus et les méthodes d'enseignement –, d'autre part, celle d'une histoire des sciences humaines et sociales qui informe elle aussi la définition des objets de recherche.

L'émergence d'une recherche scientifique sur les disciplines scolaires en France est bien documentée. Elle est contemporaine de la grande réorganisation du système éducatif qui s'opère entre 1959 (réforme Berthoin) et 1975 (réforme Haby), au moment où les sciences de l'éducation retrouvent dans les cursus académiques une place qu'elles avaient brièvement occupée au début du siècle (Laot & Rogers, 2015)⁴. La réorganisation des filières d'enseignement s'accompagne d'un réexamen global des contenus et des méthodes, dont l'enjeu est la démocratisation de l'école (d'Enfert & Lebeaume, 2015). Cette préoccupation, qui concerne les autorités du ministère, les syndicats, les associations de professeurs, les mouvements pédagogiques, guide aussi les premiers travaux de recherche sur la pédagogie des mathématiques, du français, de l'histoire, etc. À des rythmes différents selon les disciplines, les didactiques passent des expérimentations pédagogiques à l'espace universitaire qui en fait des champs de recherche légitimes⁵.

L'effervescence de la sphère scolaire et universitaire au tournant des années 1960-1970 se traduit par une grande diversité dans les pistes de réflexion et le choix des objets interrogés (programmes, méthodes de travail, modalités d'examen). Deux traits récurrents se dégagent cependant des travaux et des controverses de cette période. D'une part, la modernisation des savoirs scolaires, fondée sur les derniers acquis de la recherche scientifique (théorie des ensembles plutôt qu'arithmétique, linguistique plutôt que grammaire scolaire), est, pense-t-on, l'une des clefs sinon la clef de la réussite de tous les élèves. D'autre part, certains contenus, certaines méthodes, sont remis en cause en tant qu'« appareils idéologiques d'État » ou, plus modestement, au nom de leurs effets sociaux différenciés : le mécanisme de reproduction sociale à l'œuvre dans l'institution scolaire s'enracinerait, au moins en partie, dans les contenus et les méthodes propres à chaque discipline. Ce discours peut faire l'objet de développements explicites, et renvoyer à un engagement politique publiquement assumé, ou affleurer au détour d'une formule, simple trace du marxisme diffus des milieux intellectuels à cette époque⁶. Loin d'être mutuellement exclusifs, ces deux traits peuvent, dans certains cas, se combiner : le doublet « science-idéologie » – réactualisé par Louis Althusser – offre un cadre commode pour en mettre en lumière la complémentarité. Les travaux consacrés à l'histoire de disciplines scolaires dans les années 1970, y compris ceux d'André Chervel sur l'histoire de la grammaire scolaire, s'inscrivent, à divers titres, dans ce contexte intellectuel (Balibar, 1974 ; Chervel, 1977).

Par rapport à cette première génération de travaux, l'article publié par André Chervel en 1988 opère un déplacement significatif. Les disciplines scolaires y sont décrites comme des « créations spontanées et originales du système scolaire » (Chervel, 1988, p. 70). Dans son ouvrage de 1977, l'analyse de la genèse toute scolaire de la grammaire enseignée débouchait sur sa condamnation comme « mystification », « imposture » (Chervel, 1977, quatrième de couverture) : la grammaire scolaire n'était qu'un bricolage au service de l'apprentissage d'une orthographe, qu'il eût mieux valu, selon l'auteur, réformer radicalement (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969). Onze ans plus tard, le constat n'a pas

3 Terme peu usité aujourd'hui en France, mais qui correspond assez bien à ce que désigne, dans l'univers anglo-saxon, le curriculum.

4 Création de la licence de sciences de l'éducation en 1967.

5 Les IREM (Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques), créés à partir de 1968-1969 pour la formation continue des professeurs, sont rattachés à une université. Les premiers travaux sur l'enseignement du français sont, en revanche, portés par l'Institut

national de recherche pédagogique : l'institutionnalisation de la didactique du français comme champ de recherche universitaire est plus tardive (Ropé, 1989).

6 Pour le cas du français, voir Cardon-Quint, 2015, p. 254-264.

changé mais la perspective est différente : ce lent processus d'élaboration sur le terrain devient une clef de compréhension, une hypothèse de recherche pour comprendre ce que sont, en pratique, les disciplines. Ceci a deux implications pour la recherche : d'une part, la bonne compréhension des disciplines scolaires suppose de s'intéresser à l'école, à ses contraintes et aux pratiques d'enseignement, si bien que leur histoire ne peut être déduite de l'addition de l'histoire des savoirs et de l'histoire des idées pédagogiques ; d'autre part, le fonctionnement des disciplines, la culture scolaire qu'elles visent, constituent des objets d'investigation essentiels pour comprendre le rôle de l'école dans l'histoire des sociétés. Autrement dit, loin d'être un codicille à l'histoire de l'école, l'histoire des disciplines a vocation à en devenir un élément central.

En ceci, l'histoire des disciplines, telle qu'elle se structure à la fin des années 1980, se démarque nettement de l'approche scientiste dominante au début des années 1970. Si les disciplines scolaires sont, par nature, des créations autonomes du système scolaire, on ne saurait fonder de trop grands espoirs sur les effets immédiats, quant à la réussite des élèves, des emprunts à la sphère savante. Mais l'histoire des disciplines s'oppose aussi, de ce fait, aux analyses en vigueur chez les didacticiens. À travers le concept de « transposition didactique » proposé par le sociologue Michel Verret (1975) puis repris et popularisé par Yves Chevallard, la didactique réaffirme, en effet, la centralité de la relation entre savoirs scolaires et savoirs savants – fût-ce par le biais d'un « travail qui d'un objet de savoir à enseigner en fait un objet d'enseignement » (Chevallard, 1985, p. 33). Historiens des disciplines et didacticiens se retrouvent, en revanche, dans l'exclusion hors de leur champ de la question globale des relations entre école et société⁷. Pour les uns et les autres, ce qui se joue dans les disciplines scolaires n'est pas réductible à des catégories extérieures à l'école, et c'est cette part d'irréductible qu'ils placent précisément au cœur de leurs investigations : la consistance des disciplines scolaires, dans le double sens de cohérence et de résistance, apparaît (au moins rétrospectivement) comme un postulat partagé.

Si l'on veut resituer cette attention nouvelle portée aux disciplines scolaires dans le champ plus large de la

recherche historique⁸, on peut la rattacher à l'essor d'une histoire culturelle qui, dans ces années 1980, émerge comme front pionnier de l'historiographie française. Se donnant pour ambition l'exploration des multiples territoires de la culture, ses figures de proue tendent à postuler l'autonomie relative des phénomènes culturels par rapport aux conditionnements économiques et sociaux, et, autant que les écarts entre production et usages des savoirs, les variantes d'appropriation selon les lieux et les institutions. Mais l'histoire des disciplines ressortit également, à certains égards, de l'approche plus classique de l'histoire des mentalités par l'accent mis sur les régularités plutôt que sur les singularités, sur le collectif plutôt que sur l'individuel, dans la description de ses objets de recherche⁹.

Les chemins empruntés par l'histoire des disciplines en France s'inscrivent nettement, au départ, dans le cadre ainsi délimité. Le crédit accordé aux disciplines comme dispositifs consensuels et cohérents de transmission de connaissances, d'une culture – fût-ce au service de finalités éducatives –, explique sans doute que ce domaine ait été investi prioritairement par des « non-historiens » de formation, spécialistes des disciplines en question – c'est-à-dire formés, au niveau universitaire, dans ces disciplines, à l'instar d'André Chervel, linguiste de formation avant de se spécialiser dans l'histoire de l'enseignement du français. La nature des outils élaborés et diffusés par le Service d'histoire de l'éducation de l'Institut national de recherche pédagogique témoigne des sources privilégiées par les chercheurs : recueils de textes officiels par discipline, répertoires de manuels scolaires, de sujets d'examen, de travaux d'élèves¹⁰, etc. Ce sont les règles, les contraintes, les pratiques propres à l'univers scolaire qui intéressent au premier chef les chercheurs, dont une partie exerce la fonction de formateur dans sa discipline au sein des Instituts universitaires de formation des maîtres créés en 1989.

Par-delà ces points de convergence, les modalités d'insertion des chercheurs en histoire des disciplines

7 Ce choix distingue nettement les analyses d'André Chervel de celles que Renée Balibar propose sur l'enseignement du français (Balibar, 1985).

8 Nouvelle comme champ de recherche quasi institutionnalisé, des travaux antérieurs, comme ceux de François de Dainville sur le plan d'études jésuite, ayant déjà abordé ces questions (Dainville, 1978).

9 Sur les cheminements de l'histoire culturelle en France, voir notamment Chartier, 2003 et Kalifa, 2012.

10 Un certain nombre d'entre eux sont désormais disponibles en ligne à l'adresse <<http://www.persee.fr/collection/bhe>> (consulté le 2 juin 2018). Voir également Albertini, 1986.

dans le monde universitaire varient selon les domaines étudiés. L'existence, depuis le milieu des années 1980, d'une section du Conseil national des universités dédiée à l'histoire des sciences a offert à ses spécialistes un cadre académique où l'histoire des disciplines scolaires a pu trouver sa place aux côtés de l'histoire des disciplines savantes. Autre cas spécifique, les UFR de sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) accueillent en leur sein des spécialistes de l'histoire de l'EPS, chargés de préparer les candidats aux épreuves écrites des concours de recrutement relatives aux fondements épistémologiques et socio-historiques de leur discipline. Ces configurations sont relativement isolées. Dans divers domaines, les analyses développées par les historiens des disciplines scolaires sont jugées étrangères aux préoccupations des spécialistes des disciplines universitaires auxquelles elles se rapportent : tout comme les travaux de didactique, c'est alors au sein des sciences de l'éducation que ces recherches peuvent davantage se déployer. L'évolution récente des concours de recrutement des professeurs du second degré tend à renforcer cette coupure : la réflexion sur l'histoire et l'épistémologie des disciplines, intégrée en 2009 dans le cadrage général de ces concours¹¹, en a été retirée lors de la réforme de 2013¹².

La spécificité des travaux consacrés à des disciplines modelées sur des savoirs académiques ne doit pas gommer la parenté d'inspiration entre ces travaux et ceux consacrés à d'autres types de disciplines ou matières d'enseignement. L'intérêt porté aux dispositifs matériels et intellectuels de transmission – pratiques, exercices et travaux d'élèves, manuels, etc. – a créé un cadre propice à la circulation des questionnements et des méthodes d'analyse au-delà du seul champ défini par les savoirs dotés d'un ancrage savant, du reste plus ou moins lisible (Chartier, 2013). Des disciplines scolaires liées, non à des champs scientifiques préexistants, mais à des pratiques sociales (Martinand, 1986) ou socio-techniques (Lebeaume, 2001), se sont prêtées à des investigations proches, dans leurs questionnements, leurs sources ou leurs méthodes, de

celles suscitées par des disciplines ancrées sur des références savantes. Si le choix d'un usage restrictif ou extensif du terme discipline peut faire débat (Viñao, 2010), la parenté des interrogations, des sources, des pistes d'analyse est également manifeste entre l'histoire des disciplines et les travaux qui relèvent, *stricto sensu*, d'une histoire de la scolarisation des savoirs élémentaires – lire, écrire, compter (Hébrard, 1988 ; Chartier, 1999 ; Chartier & Rockwell, 2013).

Ces relations plus ou moins étroites avec un univers de référence – pratiques sociales ou socio-professionnelles, culture académique – n'ont jamais été synonymes de clôture, d'enfermement à l'intérieur des disciplines étudiées. Soutenue dès le départ par le Service d'histoire de l'éducation, l'histoire des disciplines a figuré en bonne position dans la revue *Histoire de l'éducation* éditée par celui-ci, ce qui a facilité son inscription dans le champ plus vaste de l'histoire de l'école : cette revue a permis l'échange de vues entre spécialistes de différentes disciplines et, au-delà, entre ces derniers et ceux qui s'intéressent plus globalement à l'évolution des institutions scolaires.

La consistance, l'épaisseur des disciplines scolaires expliquent sans doute la place concédée aux acteurs dans ces premiers travaux français d'histoire des disciplines. Ceux-ci ne sont pas, loin de là, oubliés dans l'article d'André Chervel. Il y souligne le rôle décisif rempli par les enseignants – plus décisif que celui des savants ou des pédagogues (Chervel, 1988, p. 86 et 90) : c'est à partir de leurs expériences et de leurs échanges, de leur « effort collectif » (p. 90), que se dégagent, puis se diffusent les pratiques et dispositifs « satisfaisants ». Mais les individus s'effacent ici derrière leur fonction, et c'est comme masse indéterminée qu'ils sont mentionnés dans l'article déjà cité. S'ils participent à la mise en place des dispositifs disciplinaires, ceux-ci peuvent, à la rigueur, se perpétuer sans que chaque enseignant, pris individuellement, ait bien conscience des finalités et des raisons d'être ou des effets du dispositif dans lequel il inscrit son action¹³. En un sens, c'est la force des choses (assimilée ici aux « routines efficaces » des dispositifs mis en œuvre), bien plus que l'engagement de tel ou tel, qui guide l'évolution des disciplines.

Dès lors, l'histoire des disciplines ne s'articule au départ à celle des enseignants que dans la mesure où

11 Arrêtés ministériels du 3 août 1993 et du 28 décembre 2009. Une journée d'étude et des journées de formation sur ces questions ont notamment été organisées par le Service d'histoire de l'éducation en juin 2010 à Paris (École normale supérieure) et en octobre 2010 à Lyon (Institut français de l'éducation). Voir <<https://calenda.org/200434>> et <<https://calenda.org/201612>> (consultés le 2 juin 2018).

12 Arrêtés ministériels du 19 avril 2013.

13 « Il n'est pas rare de voir la masse des pratiques pédagogiques accumulées dans une discipline masquer à de nombreux enseignants certains des objectifs ultimes qu'ils poursuivent » (Chervel, 1988, p. 79).

l'institutionnalisation de ces disciplines dans l'espace scolaire coïncide avec la constitution d'un groupe professionnel bien identifié, inventeur autant que dépositaire de cette culture scolaire qu'il est chargé de transmettre. L'histoire des disciplines enseignées sous la Révolution dans les écoles centrales (1795-1802) est ainsi étroitement imbriquée dans celle de leurs professeurs et celle, plus générale, de la spécialisation des enseignants du secondaire, notamment dans les disciplines scientifiques¹⁴. Parfois étayés par des enquêtes prosopographiques, divers travaux ont suivi cette piste ouverte par l'hybridation féconde de l'histoire des disciplines et de l'histoire du corps enseignant, une relation constamment réinterrogée depuis une trentaine d'années à la lumière de nouvelles études de cas disciplinaires¹⁵. Dans cette perspective, l'enseignement secondaire est évidemment privilégié et l'histoire de l'école primaire « secondarisée » par une approche qui occulte par construction les interactions entre les divers apprentissages¹⁶.

« Curriculum history », histoire des disciplines : des cheminements parallèles ?

L'intérêt des chercheurs pour l'histoire des disciplines scolaires n'est pas une spécificité française. La « curriculum history », dont le Britannique Ivor Goodson s'est fait le héraut dans de nombreux pays – par-delà le berceau anglo-saxon initial, ses travaux circulent en anglais, en français, en espagnol, en portugais, en chinois, en finnois, en danois, etc.¹⁷ –, présente avec l'histoire des disciplines telle qu'elle s'écrit en France au moins deux similitudes : le choix des disciplines

comme objets d'étude à appréhender dans une perspective historique ; l'émergence d'un domaine de recherche spécifique dès les années 1980 (Goodson, 1983a, 1983b). Ces deux champs – histoire des disciplines scolaires, *curriculum history* – se sont pourtant développés de manière relativement autonome, et leur articulation semble plus souvent avoir été pensée par des chercheurs n'appartenant ni à la sphère anglophone, ni à la sphère francophone (*Revista de educación*, 1991a, 1991b ; Viñao, 2010)¹⁸. Sans méconnaître le fait que toutes les communautés scientifiques n'accordent pas la même importance (scientifique, stratégique, symbolique) à l'internationalisation de la recherche, et que cela constitue en soi un élément d'explication, cette invisibilité relative de la *curriculum history* comme champ de recherche en France est un phénomène qui mérite en soi analyse et qui nous permettra de mettre en perspective certaines des questions abordées dans ce dossier. Précisons ici que l'attention portée aux labels arborés par les différents chercheurs ne traduit pas de notre part une croyance dans l'imperméabilité des frontières disciplinaires. Il s'agit plutôt de mettre en lumière les effets structurants et heuristiques qu'ont pu avoir ces labels dans des contextes donnés, mais aussi les angles morts que leur emploi a pu générer.

La *curriculum history* peut d'abord être appréhendée comme l'une des composantes du vaste champ des *curriculum studies*. Ce champ se structure dans les années 1960 avec la création de revues dédiées (*Journal of curriculum studies*, créé en 1968 ; *Curriculum Theory Network*, créé en 1968, qui devient *Curriculum Inquiry* en 1976). L'institutionnalisation de ce domaine de recherche, sans équivalent en France, tient, au premier chef, à la très forte décentralisation du système éducatif dans la sphère anglo-saxonne. Compte tenu de l'autonomie des districts dans l'élaboration des plans d'études, les décisions qui sont prises, en France, en un seul lieu – Paris – et, d'ordinaire, pour plusieurs années, sont à l'inverse débattues, dans l'Angleterre ou les États-Unis des années 1960 et 1970, dans plusieurs milliers d'instances locales¹⁹. Autrement dit, l'élaboration de plans d'études pour des établissements

14 Sur les disciplines scolaires (Compère, 1989) ; sur la grammaire générale et les belles-lettres (Désirat & Hordé, 1981, 1984) ; sur l'histoire (Guy, 1981) ; sur la législation (Halperin, 1986) ; sur l'histoire naturelle (Duris, 1996) ; sur la physique et la chimie (Balpe, 1999) ; sur le dessin (d'Enfert, 2000) ; sur les mathématiques (d'Enfert & Ehrhardt, 2015).

15 Sur la philosophie (Fabiani, 1988 ; Poucet, 1999, 2005 ; Boillot, 2012) ; sur les langues vivantes (Espagne, Lagier & Werner, 1991 ; Brethomé, 2004 ; Dubois, 2015) ; sur l'éducation physique et sportive (Attali, 2006) ; sur la physique (Balpe, 1997) ; sur les lettres (Cardon-Quint, 2010) ; sur les mathématiques (d'Enfert, 2012).

16 On peut voir cet écart de « construction de l'objet » sur le cas de la dictée à partir d'épreuves d'examen, donc relevant d'une histoire de la didactique de l'orthographe, et de la dictée à partir des cahiers d'élèves, comme exercice de « français » liant lecture et rédaction (Chervel & Manesse, 1999 ; Chartier, 2017).

17 En ligne : <<http://www.ivorgoodson.com/translated-works>> (consulté le 2 juin 2018).

18 Pour ce qui est des chercheurs français, Isabelle Harlé s'est attachée, dans *La fabrique des savoirs scolaires* (2010), à étudier les « divergences et complémentarités » entre didactique, sociologie du curriculum et histoire des disciplines.

19 Pour ce qui est des États-Unis, voir les travaux récents de Sébastien-Akira Alix (2014, 2017). Selon ce dernier, les *curriculum studies* aux États-Unis ont pour « père fondateur » John F. Bobbitt, professeur

scolaires est une activité largement répandue, qui requiert de nombreux spécialistes du curriculum, ces « *curriculum workers* » auxquels s'adressent, précisément, les revues citées plus haut. Les travaux portant sur une discipline en particulier (*subject matter*) ne constituent qu'une des branches de ce champ de recherche²⁰. Pour autant, contrairement à ce que pourrait laisser penser l'usage récent du terme curriculaire en France (Rey, 2010; Gauthier, 2014), les chercheurs en *curriculum studies* ne partent pas nécessairement du postulat qu'il faut abandonner la structuration du plan d'études par discipline au profit d'une organisation centrée sur l'élève; le degré d'intégration du curriculum fait partie des questions débattues²¹.

De cette abondante production, seule une petite partie connaît une réelle diffusion dans l'espace français. Il s'agit précisément des travaux relevant de la sociologie du curriculum, fer de lance de la « Nouvelle sociologie de l'éducation » britannique, illustrée, entre autres, à l'aube des années 1970, par Basil Bernstein, Michael Apple ou Michael Young (Bernstein, 1971; Young, 1971). Adoptant à l'égard du système d'enseignement une posture critique – qu'incarnent en France, au même moment, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) –, cette sociologie du curriculum se propose de décrypter la définition et l'évolution des contenus d'enseignement à la lumière des enjeux sociaux qui les sous-tendent et des luttes qui en découlent. Contre l'antienne libérale traditionnelle qui loue le rôle émancipateur de l'institution scolaire, il s'agit pour eux de montrer comment le curriculum participe à la reproduction de l'ordre social. Une autre caractéristique de la sociologie du curriculum est d'envisager les disciplines scolaires comme des « communautés sociales » (Frank Musgrove, 1968, cité par Forquin, 2008, p. 156). Autrement dit, les disciplines scolaires ne se limitent pas à leur dimension proprement culturelle : elles correspondent également à des groupes d'acteurs – en premier lieu les enseignants – qui s'attachent à promouvoir, légitimer, défendre leur champ disciplinaire et se retrouvent de fait en concurrence, voire en conflit. Dès le début des années 1980, le travail de thèse, puis les publications de Jean-Claude Forquin ont porté à la

connaissance du public français les publications emblématiques de la « Nouvelle sociologie de l'éducation » et, en son sein, de la sociologie du curriculum (Forquin, 1983, 1984, 1989, 1997)²².

On mesure ici le fossé qui sépare initialement la sociologie du curriculum de l'histoire des disciplines. Ce n'est pas tant l'absence ou la présence d'une perspective historique qui est en cause : c'est la question posée sur la consistance, l'effectivité des disciplines comme dispositifs d'enseignement et d'instruction, chargés de transmettre une culture. Dimension centrale et structurante dans le programme de recherche décrit par André Chervel ou Dominique Julia (Julia, 1995)²³, cette effectivité est intrinsèquement secondaire – ou du moins, elle n'est pas au cœur de l'investigation – pour les sociologues du curriculum qui, à l'inverse des « historiens des disciplines », ne sont, le plus souvent, pas spécialisés dans l'une ou l'autre des matières scolaires. De là le soupçon de relativisme culturel dont ils eurent, dès le départ, à se défendre ou à se justifier (Forquin, 1989, chap. 8).

À la différence de l'histoire des disciplines, la *curriculum history*, telle que la théorise et la promeut Ivor Goodson dans les années 1980, partage avec la « Nouvelle sociologie de l'éducation » bon nombre de postulats, à commencer par l'importance accordée aux influences politiques, sociales, économiques ou religieuses dans l'évolution des contenus d'enseignement ou, plus globalement, par l'intérêt porté aux rapports de force et aux idéologies à l'œuvre dans leurs transformations (Viñao, 2010). Compte tenu du nombre de travaux se réclamant de la *curriculum history* – à commencer par ceux publiés dans la collection « *Studies in curriculum history* » dirigée par Ivor Goodson aux Falmer Press –, on peut même considérer que c'est la *curriculum history*, bien plus que la *curriculum sociology* (quantitativement moins développée²⁴), qui a mené à bien le programme de recherche esquissé au

d'administration de l'éducation à l'université de Chicago et auteur en 1918 d'un ouvrage intitulé *The Curriculum*.

20 Pour une vue globale de la recherche sur le curriculum, voir Malewski, 2010.

21 Un exemple parmi d'autres : Derr, 1981.

22 La réception des travaux de Basil Bernstein en France, initiée par la traduction de Jean-Claude Chamboredon (Bernstein, 1975), s'inscrit dans une trajectoire singulière (Frاندji & Vitale [dir.], 2008, p. 19-20).

23 Marcel Grandière affirme de même que l'histoire des disciplines scolaires est « évidemment celle des contenus et des traditions didactiques des enseignements » (Grandière, 2004, p. 242).

24 Un sondage relatif à l'occurrence de ces syntagmes dans les bases de données anglo-saxonnes J-STOR et Tandfonline en fournit un indice grossier mais significatif : « *curriculum history* » (771 ; 853), « *history of curriculum* » (300 ; 279), « *curriculum sociology* » (24 ; 53) et « *sociology of curriculum* » (52 ; 50) – sondage effectué le 3 juillet 2017, sur une recherche en plein texte.

début des années 1970 par les tenants de cette « Nouvelle sociologie de l'éducation »²⁵.

Cette *curriculum history* n'a bénéficié, en France, que d'une assez faible diffusion, à la différence de la sociologie du curriculum : si l'on se fie aux indices que constituent les relevés opérés dans le portail Cairn, les chercheurs qui citent les travaux anglo-saxons sur le curriculum ont longtemps privilégié les travaux des sociologues, connus en France grâce à la médiation de Jean-Claude Forquin²⁶. C'est donc le syntagme de « sociologie du curriculum » qui, en France, a servi d'étendard pour ceux – minoritaires – qui cherchaient à (d)écrire une histoire des contenus d'enseignement distincte, dans son ambition et ses objets, de celle esquissée par André Chervel à partir de son article fondateur de 1988. On peut citer, à titre d'exemple, le cas de la sociologue Viviane Isambert-Jamati. En 1990, celle-ci a publié un recueil composé d'articles parus entre 1966 et 1990 et consacrés à l'analyse des contenus d'enseignement et à leurs enjeux sociaux, avec, pour plus de la moitié d'entre eux, une perspective historique : dans l'introduction de cet ouvrage, ce n'est pas à l'histoire des disciplines, mais à la sociologie du curriculum qu'elle choisit de faire référence (p. 5-16), assumant ainsi clairement le sens (la direction et les enjeux) de sa réflexion.

La singularité des configurations française et anglo-saxonne apparaît plus nettement encore si on les confronte à la situation dans l'espace de publication germanophone²⁷. L'analyse des revues allemandes (via la base de données Digitzeitschriften) ne permet pas de trouver d'équivalent à l'histoire des disciplines françaises ou à la *curriculum history* anglo-saxonne : hormis quelques rares publications – un numéro spécial de *Bildung und Erziehung* paru en 1990 (Hopmann & Haft, 1990), un ouvrage collectif paru en 1999 (Goodson, Hopmann & Riquarts, 1999) –, l'histoire des disciplines

n'y a pas de visibilité comme champ de recherche structuré par des interrogations communes²⁸. De façon générale, les travaux qui relèveraient, en France, de l'histoire des disciplines ou, en Grande-Bretagne, de la *curriculum history*, comme ceux de Gert Schubring (Schubring, 1981 ; Schubring, Furinghetti & Siu, 2012), s'inscrivent dans le champ très vaste de la *Fachdidaktik* (ou didactique disciplinaire) bien plus que dans celui de l'histoire de l'école ; leur essor n'a pas suffi, semble-t-il, à promouvoir un programme de recherche collective autour de ces questions. Dans son état de l'art de 1999 des travaux d'histoire des disciplines (« *Geschichte der Schulfächer* ») parus en Allemagne depuis 1945, restreint il est vrai aux enseignements scientifiques, Martina Nieswandt soulignait le caractère très hétérogène des pistes suivies, ne se prêtant guère à l'examen de questions transversales aux différentes disciplines (Nieswandt, 1999)²⁹. Confrontant l'orientation de ces recherches au programme établi par Ivor Goodson, elle relevait également la prédominance, dans beaucoup de travaux, d'une approche internaliste et descriptive (« *fachimmanent* »), globalement éloignée des pistes de réflexion de la *curriculum history*, telle que définie par celui-ci.

Perspective internaliste de l'histoire des disciplines contre perspective externaliste de la *curriculum history* : cette partition, toute schématique qu'elle soit, offre donc une grille de lecture globalement opératoire, du moins jusqu'au début des années 2000.

Nouveaux itinéraires en histoire des disciplines

En effet, la frontière longtemps visible entre ces deux types d'approches s'est depuis progressivement estompée. Faut-il y voir une conséquence d'une meilleure circulation des travaux ? Dans l'introduction au numéro de la revue *Paedagogica Historica* consacré à l'histoire des disciplines, paru en 2004, l'historien français Marcel Grandière cite Anstead et Goodson et rappelle incidemment que les disciplines « relèvent d'une forme originale de relation entre la société et l'école »

25 « La sociologie de la transmission des savoirs a produit des œuvres fortes mais ponctuelles, qui n'ont jamais donné naissance à une tradition de recherche continue et cumulative » : telle est, de manière significative, la présentation que l'éditeur propose du recueil de textes édité par Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail sur ce thème (2007).

26 Forquin signale les travaux d'Ivor Goodson dans sa note de synthèse de 1984 consacrée à la sociologie du curriculum en Grande-Bretagne (Forquin, 1984) ; en revanche, il ne les mentionne pas dans sa note de 1983 sur la « Nouvelle sociologie de l'éducation » (Forquin, 1983), et ne les inclut pas dans la sélection des textes des sociologues de l'éducation américains et britanniques rassemblés dans Forquin, 1997.

27 Pour un autre contrepoint, voir le bilan dressé par Viñao sur l'Espagne (2010).

28 Si l'on en juge d'après la revue *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* ou encore le *Handbuch Bildungsforschung* publié par Bernhard Schmidt et Rudolf Tippelt (2010).

29 Nous remercions vivement Martina Nieswandt qui nous a communiqué son texte, difficilement accessible dans les bibliothèques françaises.

(Grandière, 2004, p. 240)³⁰. Depuis une dizaine d'années, la référence aux travaux d'Ivor Goodson s'avère plus courante sous la plume de chercheurs français, comme l'attestent les travaux de Joël Lebeaume (2011, 2016), de Patricia Legris (2013) ou d'Élisabeth Chatel (2015). Ceci dit, les évolutions récentes de l'histoire des disciplines semblent davantage issues d'un renouvellement propre des questionnements de la recherche française que de l'influence de travaux anglo-saxons, dont la mention n'est parfois que de pure forme. Elles témoignent d'abord du succès du programme de recherche initial : la masse des connaissances accumulées sur ces questions pousse les chercheurs à investir de nouveaux territoires. Elles semblent aussi fournir une illustration supplémentaire de la façon dont le clivage entre histoire sociale et culturelle a pu être surmonté, sans mobiliser pour cela un lourd appareil conceptuel³¹. Enfin, elles peuvent être mises en regard du glissement opéré par les sociologues anglo-saxons du curriculum qui affichent, au même moment, un intérêt accru pour les spécificités du processus de transmission des savoirs (Young, 2008, p. 3).

Au total, une série d'inflexions, liées aussi bien à la dynamique interne de la recherche qu'aux mutations contemporaines de l'école, ont donc modifié les frontières, les méthodes, les sources et les objets du domaine de recherche défini il y a trente ans par André Chervel. Ces déplacements déportent l'attention des contenus, exercices, méthodes ou prescriptions officielles, vers la pluralité d'acteurs en jeu dans l'enseignement de ces disciplines, et tirent l'histoire des disciplines vers une histoire tout autant sociale que culturelle. Déclinaisons sociales, institutionnelles, géographiques des disciplines ; focalisation sur les processus décisionnels ; remise en cause de la pertinence du prisme disciplinaire, tels sont les nouveaux axes de recherche qui conduisent à, et dans le même temps sont induits par, un intérêt accru pour les acteurs, qui renvoie, lui aussi, à des inflexions partagées de la recherche historique.

Les disciplines en leur diversité : approches sociologiques, institutionnelles et territoriales

La meilleure prise en compte du pluralisme dans l'histoire des disciplines découle sans doute, pour partie, de la perception que les chercheurs se font des évolutions contemporaines de la culture scolaire. Sans retenir le vocable de « crise » – dont l'usage plus que centenaire est sujet à caution –, on soulignera la sensibilité accrue des chercheurs au pluralisme interne à chaque discipline, pluralisme qui s'observe aussi bien dans les conflits qui la divisent – opposant, parfois de façon virulente, des groupes adverses (Boillot, 2012 ; Cardon-Quint, 2010, 2015 ; Legris, 2010, 2014) – que dans le feuilletage des pratiques individuelles (Falaize, 2016). Les travaux plus anciens postulaient l'unité, la consistance et la cohérence des dispositifs constitués par les disciplines scolaires, à un moment donné de leur histoire, et, sur cette base, ils cherchaient à en éclairer les diverses composantes. De manière schématique, on pourrait dire que les travaux publiés depuis une quinzaine d'années envisagent l'unité, la consistance des disciplines scolaires, moins comme une donnée de départ que comme l'objet même de leur questionnement.

Les contenus d'enseignement, tant par leur organisation interne que par leurs articulations au sein des plans d'études, ont des implications sociales en ce qu'ils contribuent à la reproduction ou à la transformation de l'organisation de la société, de ses hiérarchies internes et de ses clivages. Identifier ces enjeux sociaux, c'est éclairer la pluralité des conceptions susceptibles de s'affronter dans un contexte donné à propos d'une discipline, de sa place, de ses contenus et de ses finalités. Les grandes réformes disciplinaires et/ou des plans d'études des XIX^e et XX^e siècles, aujourd'hui bien étudiées, constituent à cet égard des moments privilégiés de débats et de confrontation, qui permettent d'identifier les motivations et les logiques d'action des divers acteurs impliqués dans la sphère scolaire, qu'ils soient individuels ou collectifs – enseignants, éventuellement représentés par leurs associations ou leurs syndicats, savants, hommes politiques, personnel de l'administration ministérielle, parents d'élèves, etc. –, et d'appréhender leurs conceptions, souvent divergentes, de la place et du rôle des diverses disciplines dans l'enseignement (Belhoste, Gispert & Hulin, 1996 ; d'Enfert & Kahn, 2010, 2011).

L'enquête gagne par ailleurs à s'étendre hors des sphères scolaire et politique. Dans le contexte anglo-

30 Voir également Harlé (2010) ainsi que l'introduction générale de Kahn et Michel (2016, p. 7-15).

31 Deux exemples de cette conciliation, qui empruntent à d'autres domaines que l'histoire des disciplines : Chartier, 1989 ; Prost, 1997.

saxon, la décentralisation – jusqu'à une date récente³² – des décisions relatives aux programmes scolaires multiplie les occasions, pour des acteurs étrangers à l'école, d'intervenir dans le débat scolaire. On peut d'ailleurs y voir l'une des raisons de l'orientation sociologique prédominante dans la *curriculum history*. Mais cette démarche a pu aussi s'avérer fructueuse dans le cadre français. Les recherches de Marie-Claire Robic sur l'institutionnalisation de la géographie au XIX^e siècle ont mis l'accent sur la demande sociale d'un enseignement géographique, émanant, entre autres, des partisans de la conquête coloniale (Robic, 2004). De même, dans son enquête sur l'inscription scolaire de l'enseignement de l'anglais, Marie-Pierre Pouly souligne le rôle joué par les chambres de commerce dans les débats de la fin du XIX^e siècle (Pouly, 2009)³³. Dans ce dossier, l'article de Jérémie Dubois consacré aux professeurs de langues vivantes dans la première moitié du XX^e siècle interroge la façon dont les enjeux géopolitiques internationaux, qu'il s'agisse de nouer des alliances ou de favoriser le rayonnement de la France à l'étranger, affectent les conditions d'exercice des professeurs de langue, la façon dont ils structurent leurs revendications et la nature même de leurs fonctions.

Pour bien des chercheurs, la question des enjeux sociaux des contenus d'enseignement est, cependant, prioritairement appréhendée à travers le filtre institutionnel qu'opère la structuration du système d'enseignement français, opposant, du début du XIX^e siècle jusqu'aux années 1960, des ordres d'enseignement, primaire et secondaire, mais aussi technique, socialement différenciés. Ici, l'histoire des institutions scolaires et l'histoire des disciplines s'éclairent mutuellement de la façon la plus féconde. Dans ses travaux sur l'invention de la littérature au lycée, Martine Jey a ainsi souligné le rôle joué par des filières d'enseignement subalternes – enseignement secondaire spécial puis moderne, enseignement secondaire féminin – dans la genèse d'un enseignement moderne du français (Jey, 1998). De même, plusieurs chercheurs ont montré en quoi le renouvellement de l'enseignement secondaire scientifique réalisé lors de la réforme de 1902 a été nourri de conceptions et de pratiques propres à l'en-

seignement primaire (Kahn, 2002; d'Enfert, 2005, 2007). Dans le même esprit, le projet REDISCOL (« Réformer les disciplines scolaires : acteurs, contenus, enjeux, dynamiques, 1950-1980 ») soutenu par l'Agence nationale de la recherche (2007-2011) a renouvelé la compréhension de la massification du second degré en dévoilant les articulations complexes, et jusque-là peu étudiées, entre réorganisation institutionnelle – la fin des « ordres » – et mutations de la culture scolaire (d'Enfert & Kahn, 2010, 2011; d'Enfert & Lebeaume, 2015).

Cet intérêt pour l'interaction des dynamiques institutionnelles globales et des évolutions internes à chaque discipline s'accompagne d'une attention renouvelée aux acteurs. En effet, l'étude de la morphologie des corps enseignants (Cardon-Quint, 2010, 2015), comme celle des trajectoires individuelles, permet d'apprécier finement, au prisme d'une discipline, la porosité ou l'étanchéité des différentes filières d'enseignement, et de mesurer ainsi l'enjeu, pour la culture scolaire, des réorganisations institutionnelles (d'Enfert, 2015, 2017). Telle est la piste suivie dans ce dossier par la contribution de Catherine Radtka. Adoptant une démarche encore trop peu empruntée par les travaux historiques sur les manuels scolaires³⁴, celle-ci analyse ici les trajectoires d'auteurs de manuels de physique, chimie et sciences naturelles destinés, respectivement, aux élèves du premier cycle des lycées et collèges, des cours complémentaires et des classes de fin d'études primaires entre 1945 et 1960. Elle montre comment leurs trajectoires et leurs productions scolaires préfigurent en partie le rapprochement puis la fusion des diverses formations post-élémentaires, révélant ainsi que la mise en système de l'éducation nationale s'esquissait dans les manuels avant d'être inscrite dans le cadre institutionnel.

Si la pluralité des conceptions et des pratiques associées à une discipline, à un moment donné, renvoie à des logiques sociales et institutionnelles, peut-on aussi en proposer une lecture spatiale? Aux travaux de sciences de l'éducation décrivant les métamorphoses de l'État éducateur – liées, depuis les années 1970, à la déconcentration, suivie dans les années 1980 par la décentralisation et l'affirmation d'une culture de l'évaluation –, a fait écho, au début des années 1990, le regain d'intérêt des historiens pour l'étude de l'offre locale d'enseignement, attentive aux jeux d'influence, aux

32 L'Angleterre, le Pays de Galles et l'Irlande du Nord ont opté pour un curriculum national dans l'*Education Reform Act* de 1988.

33 L'étude du processus de « classisation » des auteurs, entre champ littéraire et champ scolaire, avait ouvert la voie à l'étude de ces interactions (Chevrel, 1991; Viala, 1993).

34 Alors que l'histoire des disciplines est souvent appréhendée à travers l'étude des manuels scolaires (voir par exemple Perret-Truchot, 2015), peu de travaux sont consacrés à leurs auteurs.

décisions d'acteurs intermédiaires de l'instruction publique (chefs d'établissement, inspecteurs) comme à celles des municipalités ou des collectivités territoriales, ainsi qu'aux rapports de complémentarité et de concurrence qu'entretiennent entre eux les établissements (Briand & Chapoulie, 1992; Bodé & Savoie, 1995). L'appropriation de ces questionnements par les historiens des disciplines ne va pas de soi. En effet, la constitution de l'Université comme corporation nationale au début du XIX^e siècle a pour corollaire la mobilité géographique des professeurs de lycée (Savoie, 2013). Ce principe – élément fort de différenciation entre les corps enseignants des premier et second degrés – reste un facteur d'homogénéité structurant pour l'enseignement secondaire jusqu'à aujourd'hui.

Pourtant, si l'on considère l'offre de formation dans sa diversité, l'intérêt pour l'échelon local révèle toute sa pertinence. Attentifs à la circulation des savoirs à l'échelle d'un territoire, des chercheurs ont par exemple étudié l'offre locale d'enseignement scientifique et technique, mettant en lumière les phénomènes d'interdépendance entre les diverses institutions d'enseignement primaire, secondaire et technique présentes sur un territoire donné, les lycées ne faisant pas exception (d'Enfert & Fonteneau, à paraître). Dans un esprit proche, le projet « Maths in Metz » dirigé entre 2014 et 2016 par Olivier Bruno et Laurent Rollet avait pour ambition d'étudier, sur la longue durée (1750-1870), l'enseignement et la recherche mathématique ainsi que leurs acteurs dans la principale cité mosellane, depuis l'enseignement primaire jusqu'au lycée et aux écoles d'application de l'École polytechnique, en passant par les cours pour ouvriers, les écoles régimentaires, etc. (Bruno & Rollet, 2017). Ces travaux répondent à l'intérêt croissant des historiens des sciences pour les savants « obscurs » et plus généralement les acteurs de second rang (Bret & Pajonk, 2014), intérêt qui se traduit par un recours accru à la biographie et à la prosopographie; ils conduisent à mettre en exergue, à l'échelle d'une ville, des circulations d'enseignants – et donc de savoirs et de pratiques – entre des établissements appartenant à des ordres d'enseignement que l'historiographie présente traditionnellement comme séparés par des cloisons étanches. L'attention aux acteurs locaux qui en découle invite par ailleurs à envisager de façon large l'activité enseignante : celle-ci ne se réduit pas au seul face-à-face avec les élèves, et peut aussi comprendre, pour un certain nombre d'entre eux, des activités associatives, savantes, éditoriales, etc., à moins qu'ils n'exercent par ailleurs une autre activité

professionnelle. Ce sont tous les enjeux disciplinaires de cette pluriactivité, repérée à l'échelle locale, qu'il s'agit alors de mettre au jour.

L'approche locale peut également s'avérer fructueuse pour les lieux dévolus à la formation professionnelle – initiale ou continue – des enseignants (Prost, 2014; Martinez, 2016). Le modèle des grandes écoles nationales, hérité de la Révolution avec la création de l'École normale supérieure et étendu à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e avec l'École normale d'enseignement secondaire spécial de Cluny, les écoles normales supérieures de Saint-Cloud et Fontenay-aux-Roses (enseignement primaire), de Sèvres (enseignement secondaire féminin) puis celle de l'enseignement technique³⁵, garantissait une unité de direction, soit directement, soit indirectement *via* les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices dans le cas de l'enseignement primaire élémentaire. Cette centralisation cède discrètement la place, dans la seconde moitié du XX^e siècle, à un éclatement territorial, que l'on retrouve par exemple pour la formation des professeurs d'EPS – en dépit du rôle joué par les écoles normales d'éducation physique³⁶ (Levet-Labry, 2007) – comme pour celle des professeurs d'enseignement général des collèges (Bret, 2014), et enfin, celle des professeurs certifiés dans les Centres pédagogiques régionaux (CPR), les IUFM puis les ESPE (Prost, 2014). Il y a là un champ d'investigation encore peu exploré. Dans ce dossier, Maryse Lopez étudie la formation dispensée aux futurs professeurs de lettres de l'enseignement professionnel dans certaines écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), retenues en raison du rôle joué en leur sein par des acteurs présents – *via* les revues ou les commissions ministérielles – dans le débat national, et apporte ainsi des éclairages sur la façon dont se met en place, dans cette filière, un modèle spécifique d'enseignement du français.

Au cœur de la prise de décision

Prendre acte de la diversité des conceptions qui s'affrontent, à un moment donné, à propos d'une disci-

35 Le récent ouvrage consacré à l'histoire de l'ENS Cachan, héritière de l'École normale de l'enseignement technique, comprend une partie entière consacrée aux contenus de formation dispensés dans cette école (Le Bot, Albe, Bodé et al., 2013). Sur les écoles de Saint-Cloud et Fontenay, voir Luc & Barbé, 1982 et Oulhiou, 1981.

36 Voir aussi le projet FORMEEPS, coordonné par Julien Fuchs : <https://www.mshb.fr/projets_mshb/formeeps/2267/> (consulté le 2 juin 2018).

plaine, de sa place et de ses contenus, c'est mettre en lumière l'intérêt d'une étude ciblée sur le processus de prise de décision. Dans cette optique, les textes officiels importent moins, en un sens, par leur capacité normative – variable suivant les périodes, leur stabilité, les relais sur lesquels peut s'appuyer leur diffusion – que par ce qu'ils révèlent des rapports de force à l'œuvre dans l'élaboration des politiques éducatives.

Longtemps négligée par les politistes, l'action de l'État en matière d'éducation suscite, depuis quelques années, un nombre croissant de travaux de science politique et de sociologie, attentifs aux modalités d'élaboration des politiques éducatives comme à leurs instances de légitimation (Buisson-Fenet, 2008; Barraut-Stella & Goastellec, 2015; *Politix*, 2012). L'étude de la « politique des contenus et programmes » a trouvé sa place dans ces travaux, nourrissant concurremment l'analyse des politiques éducatives et l'histoire des disciplines scolaires (Legris, 2010) et, plus largement, éclairant la compréhension du système complexe qu'elles forment ensemble (Clément, 2013). Dans ce dossier, l'article de Pierre Clément, avec un point de vue plus curriculaire que disciplinaire, nous plonge dans la genèse d'une réforme avortée, à savoir la mise en place – envisagée entre 1986 et 1988 – d'un corps spécifique de professeurs de collèges, dont l'un des enjeux était le redécoupage, ou plus exactement la recomposition des disciplines enseignées dans le premier cycle du second degré. Il propose ici une analyse fine des négociations et des équilibres syndicaux, entre le SNES (Syndicat national des enseignements de second degré) et le SNI (Syndicat national des instituteurs) au sein de la Fédération de l'Éducation nationale, et politiques, au sein du Parti socialiste, ayant conduit à la formulation, puis à l'abandon de cette piste de rénovation pédagogique. Ce faisant, il met en lumière l'étroite intrication des questions disciplinaires, pédagogiques et corporatives dans le système scolaire français, intrication qui limite le spectre des options pédagogiques susceptibles d'être adoptées dans un contexte donné.

Face aux problèmes que soulève la prise de décision, en un domaine où s'affrontent une pluralité de points de vue, l'étude des acteurs collectifs que sont les associations de spécialistes (composées *a priori* d'enseignants d'une même discipline), les syndicats (notamment pour l'EPS) et les mouvements pédagogiques apporte un éclairage essentiel sur la façon dont peut s'opérer, en dépit de clivages de mieux en mieux décrits, la fabrique d'une culture professionnelle légi-

time dans chaque discipline (Cardon-Quint & d'Enfert, 2014). Divers travaux soulignent le rôle intégrateur de ces acteurs collectifs, leur capacité – inégale, il est vrai – à affirmer l'unité de la profession par-delà les clivages politiques, syndicaux, catégoriels et leur fonction de relais, qui joue en deux sens, à la fois comme parties prenantes des négociations qui précèdent les prises de décision, susceptibles d'exprimer auprès des dirigeants le point de vue des professeurs, et comme acteurs de la diffusion de nouvelles pratiques ou de nouvelles normes, *via* leurs bulletins, leurs journées d'études, etc. Ce n'est que récemment que ce domaine de recherche, notamment en ce qui concerne les associations de spécialistes, s'est réellement développé, avec des travaux inédits sur les associations de professeurs de français, d'histoire, de sciences physiques et naturelles, de mathématiques, de technologie, d'éducation musicale, etc.³⁷ Dans ce dossier, l'article de Kevin Dubos consacré à la Société des professeurs d'histoire et de géographie dans la première moitié du XX^e siècle met l'accent sur la fabrique du consensus, de l'unanimité, qui repose à la fois sur la marginalisation d'acteurs susceptibles de porter un point de vue alternatif (les professeurs de l'enseignement féminin, technique ou primaire supérieur), et sur l'évitement des sujets conflictuels (les méthodes pédagogiques). En un sens, l'unité, l'homogénéité de la culture des professeurs d'une même discipline sont tout à la fois postulées et mises en scène par ces acteurs collectifs qui ont intérêt, pour peser dans la décision publique, à minorer la portée de clivages morphologiques découlant des transformations de l'institution scolaire (professeurs de lycée/de collège, certifiés/agrégés, hommes/femmes, etc.).

L'objet « discipline » en question

Le développement d'une recherche sur l'histoire des disciplines scolaires n'a jamais occulté le fait que les disciplines ne sont qu'un mode parmi d'autres de transmission des savoirs et de formation de l'esprit. Les travaux d'André Chervel et de Marie-Madeleine Compère sur les humanités fournissent un exemple parmi bien d'autres d'une curiosité qui s'est portée, au-delà des disciplines, sur la culture scolaire en général, terme privilégié par André Chervel lui-même dans plusieurs de ses travaux (Chervel & Compère, 1997; Chervel, 1993, 1998). Cette prise de distance avec le prisme

37 Une liste détaillée de ces travaux figure dans Cardon-Quint & d'Enfert, 2014.

disciplinaire – indispensable si l'on travaille sur une période antérieure au XIX^e siècle – acquiert une nouvelle signification quand on examine les évolutions les plus récentes.

L'étude proposée par Pierre Clément permet ainsi d'attirer l'attention sur la remise en cause du rôle prépondérant joué par les disciplines dans l'enseignement secondaire, rôle consacré au début du XX^e siècle par la réforme de 1902, la création d'associations de spécialistes et la spécialisation de l'inspection générale. Cette remise en cause se traduit – depuis les années 1970 – à différents niveaux : dans la procédure retenue pour définir les contenus enseignés, avec la mise en place du Conseil national des programmes en 1989 (Heurdière & Clément, 2016); dans la mise en forme d'objectifs généraux assignés à l'école transcendant les disciplines, avec par exemple la définition du socle commun de connaissances et de compétences inscrit dans la loi en 2005 (Prost, 2013, chap. 14, p. 281-299); dans la réorganisation du temps des élèves et des professeurs (itinéraires de découverte, travaux personnels encadrés, aujourd'hui enseignements pratiques interdisciplinaires) (Cramaregeas, thèse en cours); dans le développement des « éducations à... » (Lange, 2015); enfin, dans les transformations de la formation des enseignants (Prost, 2014). Ces inflexions renvoient à divers enjeux : on en retiendra un souci accru de mise en cohérence, à la fois au niveau du décideur politique – en quête d'une vue surplombante sur les contenus d'enseignement – et au niveau de l'élève, dont il s'agit de développer des compétences transversales. Fruit de la confiance accordée à leur valeur formatrice pour l'esprit – le terme de discipline désignant encore, à la fin du XIX^e siècle, une gymnastique intellectuelle (Chervel, 1988) –, le rôle structurant concédé il y a un siècle aux disciplines scolaires est contesté aujourd'hui en raison des obstacles qu'il opposerait à la construction de compétences transversales (syntagme où l'on se permettra de lire un avatar contemporain de la « formation de l'esprit »).

Sans prendre parti dans ce débat houleux, on notera ici que l'historien qui travaille sur les quarante dernières années ne peut ignorer ce contexte, y compris lorsqu'il s'intéresse à une discipline en particulier. Mais gageons que cet intérêt croissant du politique pour la cohérence du plan d'études et pour ses aspects transversaux a modifié le regard que les chercheurs portaient sur les périodes plus anciennes, les incitant à se doter, autant que possible, d'une vision globale des plans d'études afin d'y situer plus justement la

contribution des disciplines qu'ils étudient. En témoignent certains des travaux menés dans la cadre du projet REDISCOL évoqué plus haut, qui ont cherché à dépasser les frontières disciplinaires en interrogeant l'histoire des savoirs scolaires dans une perspective résolument curriculaire, par l'étude des hiérarchies, des rapports de force, des relations de concurrence (et parfois d'alliance), qui ont pu prévaloir entre les disciplines dans les décennies postérieures à la Seconde Guerre mondiale, par exemple entre les enseignements de français et de mathématiques ou entre ceux de sciences et de technologie (d'Enfert & Lebeaume, 2015).

Le renouvellement du regard porté sur l'objet même que constituent les disciplines scolaires provient aussi des développements de l'histoire, de la sociologie et de l'anthropologie des savoirs. Dans son article de 1988, André Chervel posait en principe l'autonomie relative des disciplines scolaires par rapport aux savoirs. Si cette rupture avait avant tout pour but de souligner le caractère de « créations spontanées et originales » des disciplines scolaires, elle risquait de faire apparaître, en creux, l'histoire des savoirs savants comme une histoire des idées socialement décontextualisée³⁸. Bruno Belhoste (2001, 2005) a ainsi souligné le risque, pour l'historien des disciplines, d'un « scolarocentrisme » qui considérerait les savoirs dits savants comme des savoirs existant en eux-mêmes et non comme des productions elles aussi sociales, et qui négligerait les circulations d'idées, de savoirs, d'individus entre la sphère scolaire et la sphère savante.

De fait, le développement des travaux d'histoire et de sociologie des sciences – sciences dites « dures » comme sciences humaines et sociales –, autant que les mutations contemporaines de l'enseignement supérieur, ont eu raison de cette coupure. La rigidité même de la frontière entre savoirs scientifiques et savoirs scolaires est interrogée, dans la mesure où même les faits scientifiques les plus objectivables peuvent, au même titre que les savoirs scolaires, être appréhendés comme des faits socialement construits (Latour & Woolgar, [1979] 2006; Boutier, Passeron & Revel, 2006; Pestre, 2015). En particulier, plusieurs travaux ont montré le rôle essentiel de l'enseignement dans l'activité savante, qu'il s'agisse des interactions entre pratiques d'enseignement et pratiques de recherche, de la formalisation des savoirs dans les traités et les

38 Notons qu'il s'agissait d'un effet indirect de la délimitation de l'objet, nullement d'un postulat de principe.

manuels (Belhoste, 1998 ; Chatzis, 2008)³⁹, ou des effets des apprentissages et pratiques scolaires sur l'« outillage mental » et les habitudes de travail des savants (Ehrhardt, 2007 ; Warwick & Kaiser, 2005) ou sur la création littéraire (Massol, 2004 ; Jey, Bruley & Kaës, 2017). La conciliation, dans un seul cadre d'analyse, de ces deux versants – cognitif et social – de l'élaboration et de la transmission des savoirs, constitue sans doute l'une des plus grandes difficultés conceptuelles pour qui s'intéresse à ce qui se joue dans l'institution scolaire. Question fondamentale au carrefour des sciences sociales et des sciences cognitives, qu'il n'appartient pas aux seuls historiens et sociologues de résoudre (Clément & Kaufmann, 2011).

Signalons, pour terminer, deux prolongements possibles pour cette nouvelle histoire des disciplines. Le premier touche à la place des élèves dans l'histoire des disciplines scolaires⁴⁰. Ce sont, pour l'instant, les grands absents de cet intérêt des historiens des disciplines pour les acteurs, intérêt dont on a cherché à montrer ici le caractère multiforme. S'intéresser aux élèves, et non plus seulement aux exercices (Caspard, 1990, 1992), c'est aller au-delà des artefacts scolaires pour prendre au sérieux la question des effets de l'école sur la formation de l'intelligence et de la personnalité, question qui dépasse le cadre disciplinaire mais qui ne peut l'ignorer tant que ce cadre structure la formation. Autrement dit, c'est une entrée nécessaire

pour répondre à la question, souvent posée mais rarement creusée, des effets de la culture scolaire sur la société en général (Chervel, 1996).

Le second touche à l'ouverture internationale des travaux sur les disciplines scolaires. En première approche, l'histoire des disciplines gagnerait à se penser comme une histoire croisée, une histoire des transferts. De trop rares travaux ont mis en lumière les figures individuelles de passeurs, ou les espaces de débats transnationaux susceptibles d'inscrire les évolutions nationales dans une dynamique plus globale (Dittrich, 2010 ; Matasci, 2015). La faible visibilité des influences internationales dans les archives couramment utilisées par les historiens des disciplines pourrait être compensée par une étude plus attentive des trajectoires individuelles : s'y révéleraient sans doute, dans les voyages d'études, les missions, les correspondances et les échanges, les linéaments d'une histoire transnationale des savoirs scolaires, de même que s'esquisse aujourd'hui une histoire comparée et transnationale de la pédagogie et de la discipline (Caruso, Koinzer, Mayer *et al.*, 2014 ; Haenggeli-Jenni, Fontaine & Bühler, 2014 ; Droux, Hofstetter & Depaepe, 2015).

Clémence Cardon-Quint

Université de Bordeaux, ESPE

et université Bordeaux-Montaigne, CEMMC EA 2958

clemence.cardon-quint@u-bordeaux.fr

Renaud d'Enfert

Université de Picardie-Jules-Verne,

CURAPP-ESS UMR 7319

renaud.denfert@u-picardie.fr

39 Voir plus généralement Bruter, 2008.

40 Notons un intérêt récent pour l'histoire des élèves avec le projet « Pour une histoire renouvelée des élèves » mené par Jean-François Condette à l'université d'Artois.

Bibliographie

- ALBERTINI P. (1986). *L'Enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves, 1600-1940*. Paris : INRP.
- ALIX S.-A. (2014). « 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.221-245.
- ALIX S.-A. (2017). *L'éducation progressiste aux États-Unis. Histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- ATTALI M. (dir.) (2006). *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours*. Paris : Vuibert.
- BALIBAR R. (1974). *Les français fictifs : le rapport des styles littéraires au français national*. Paris : Hachette.
- BALIBAR R. (1985). « Le français national : républicain, scolaire, grammatical, primaire ». In G. Antoine & R. Martin (dir.), *Histoire de la langue française 1880-1914*. Paris : CNRS.
- BALPE C. (1997). « L'enseignement des sciences physiques : naissance d'un corps professoral (fin XVIII^e-fin XIX^e siècle) ». *Histoire de l'éducation*, n°73, p. 49-85.
- BALPE C. (1999). « Constitution d'un enseignement expérimental : la physique et chimie dans les écoles centrales ». *Revue d'histoire des sciences*, vol. 52, n°2, p. 241-283.
- BARRAULT-STELLA L. & GOASTELLEC G. (2015). « Introduction. L'éducation entre sociologie et science politique, des convergences contemporaines à leurs limites ». *Éducation et sociétés*, n°36, p.5-18.
- BELHOSTE B. (1998). « Pour une réévaluation du rôle de l'enseignement dans l'histoire des mathématiques ». *Revue d'histoire des mathématiques*, t. 4, n°2, p.289-304.
- BELHOSTE B. (2001). « Des sciences instituées aux sciences enseignées, ou comment prendre en compte l'activité didactique en histoire des sciences ». In N. Hulin (dir.),

- Études sur l'histoire de l'enseignement des sciences physiques et naturelles*. Paris : Cahiers d'histoire et de philosophie des sciences, n° 49, p. 19-30.
- BELHOSTE B. (2005). « Culture scolaire et histoire des disciplines ». *Annali di Storia dell'Educazione e delle istituzioni scolastiche*, vol. 12, p. 213-223.
- BELHOSTE B., GISPERT H. & HULIN N. (dir.) (1996). *Les sciences au lycée. Un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*. Paris : Vuibert/INRP.
- BERNSTEIN B. (1971). *Class, Codes and Control. Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. Londres : Routledge & Kegan Paul.
- BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social. Traduction et présentation de Jean-Claude Chamboredon*. Paris : Éd. de Minuit.
- BLANCHE-BENVENISTE C. & CHERVEL A. (1969). *L'orthographe*. Paris : F. Maspéro.
- BODÉ G. & SAVOIE P. (dir.) (1995). « L'offre locale d'enseignement : les formations techniques et intermédiaires (XIX^e-XX^e siècles) ». *Histoire de l'éducation*, n° 66.
- BOILLOT H. (2012). *Enseigner la philosophie dans les lycées en France : un métier immuable ? 1945-2003*. Thèse de doctorat, sociologie, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOUTIER J., PASSERON J.-C. & REVEL J. (dir.) (2006). *Qu'est-ce qu'une discipline ?* Paris : Éd. de l'EHESS.
- BRET D. (2014). « Entre primaire et secondaire : la formation des maîtres et professeurs de CEG ». In A. Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2000*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 71-87.
- BRET P. & PAJONK G. (dir.) (2014). *Savants et inventeurs entre la gloire et l'oubli*. Paris : CTHS.
- BRETHOMÉ J. (2004). *La langue de l'autre : histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880)*. Grenoble : ELLUG.
- BRIAND J.-P. & CHAPOULIE J.-M. (1989). *Les collègues du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*. Paris : INRP/CNRS/ENS Fontenay-Saint Cloud.
- BRUNO O. & ROLLET L. (dir.) (2017). *Mathématiques et mathématiciens à Metz (1750-1870). Dynamiques de recherche et d'enseignement dans un espace local*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- BRUTER A. (dir.) (2008). « Le cours magistral, XV^e-XX^e siècles. I. Publics et savoirs ». *Histoire de l'éducation*, n° 120.
- BRUTER A. & LOCHER F. (2008). « Disciplines scolaires ». In A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, p. 159-163.
- BUISSON-FENET H. (2008). « L'éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative ? ». *Revue internationale de politique comparée*, vol. 14, n° 3, p. 385-397.
- CARDON-QUINT C. (2010). *Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes. Histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*. Thèse de doctorat, histoire, université Rennes 2.
- CARDON-QUINT C. (2014). « L'histoire des disciplines ». In J.-F. Condette & M. Figeac (dir.), *Sur les traces du passé de l'éducation. Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français*. Pessac : MSHA, p. 261-272.
- CARDON-QUINT C. (2015). *Des lettres au français. Une discipline à l'heure de la démocratisation (1945-1981)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- CARDON-QUINT C. & D'ENFERT R. (2014). « Militantisme et identité professionnelle enseignante : les associations de spécialistes en perspective ». *Histoire de l'éducation*, n° 142, p. 11-52.
- CARUSO M., KOINZER T., MAYER C. & PRIEM K. (dir.) (2014). *Zirkulation und Transformation : pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*. Köln : Böhlau.
- CASPARD P. (dir.) (1990). « Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation ». *Histoire de l'éducation*, n° 46.
- CASPARD P. (dir.) (1992). « Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIX^e-XX^e siècles ». *Histoire de l'éducation*, n° 54.
- CHARTIER A.-M. (1999). « La lecture scolaire entre histoire des disciplines et histoire culturelle ». *Éducation et Sociétés*, n° 4, p. 115-129.
- CHARTIER A.-M. (2013). « Les disciplines scolaires : entre classification des sciences et hiérarchie des savoirs ». *Hermès, la Revue*, n° 66, p. 73-77.
- CHARTIER A.-M. (2017). « La dictée dans les cahiers d'élèves (1880-1980) : un exercice au long cours ». *Repères*, n° 56, p. 17-32.
- CHARTIER A.-M. & ROCKWELL E. (2013). « Histoire comparée des outils et débats sur la lecture des débutants : alphabétisation vs literacy ». *Histoire de l'éducation*, n° 138, p. 5-16.
- CHARTIER R. (1989). « Le monde comme représentation ». *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, vol. 44, n° 6, p. 1505-1520.
- CHARTIER R. (2003). « La nouvelle histoire culturelle existe-t-elle ? ». *Les Cahiers du Centre de recherches historiques*, n° 31.
- CHATEL É. (2015). « Genèse d'un enseignement de l'économie intégré aux sciences sociales dans l'enseignement secondaire français entre 1964 et 1966 ». *Éducation et sociétés*, n° 35, p. 33-49.
- CHATZIS K. (2008). « Fabriquer et recevoir un cours magistral. Les cours de mécanique appliquée de Jean-Victor Poncelet à l'École de l'Artillerie et du Génie et à la Sorbonne, 1825-1848 ». *Histoire de l'éducation*, n° 120, p. 113-138.
- CHERVEL A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- CHERVEL A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119.

- CHERVEL A. (1993). *Histoire de l'agrégation : contribution à l'histoire de la culture scolaire*. Paris : INRP/ Kimé.
- CHERVEL A. (1996). « Des disciplines scolaires à la culture scolaire ». *Paedagogica historica*, vol.32, n° suppl. 1.
- CHERVEL A. (1998). *La culture scolaire : une approche historique*. Paris : Belin.
- CHERVEL A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- CHERVEL A. & COMPÈRE M.-M. (1997). « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement secondaire français ». *Histoire de l'éducation*, n° 74, p. 5-38.
- CHERVEL A. & MANESSE D. (1999). *La dictée. Les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris : INRP/Calmann-Lévy.
- CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CHERVEL Y. (1991). « Multiple Points of View: A Study of French Comparative Literature Syllabi ». In V. Nemoianu & R. Royal (dir.), *The Hospitable Canon. Essays on Literary Play, Scholarly Choice and Popular Pressures*. Philadelphie : John Benjamins Publishing Company, p.137-152.
- CLÉMENT F. & KAUFMANN L. (dir.) (2011). *La sociologie cognitive*. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- CLÉMENT P. (2013). *Réformer les programmes pour changer l'école ? Une sociologie historique du champ du pouvoir scolaire*. Thèse de doctorat, sociologie, université de Picardie Jules-Verne.
- COMPÈRE M.-M. (1989). « La question des disciplines scolaires dans les écoles centrales. Le cas des langues anciennes ». *Histoire de l'éducation*, n° 42, p.139-181.
- CRAMAREGEAS F. (en cours). *Histoire de la pensée interdisciplinaire et de sa diffusion dans le domaine de l'enseignement secondaire en France*. Thèse de doctorat, STAPS, université de Bordeaux.
- DAINVILLE F. (de) (1978). *L'éducation des jésuites (XVI^e-XVIII^e siècles)*. Paris : Éd. de Minuit.
- DAUVIEU J. & TERRAIL J.-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- D'ENFERT R. (2000). « L'enseignement du dessin dans les écoles centrales (1795-1802) ». *Paedagogica Historica*, vol.36, n°2, p.601-629.
- D'ENFERT R. (2005). « L'enseignement mathématique dans le primaire et le secondaire au début du XX^e siècle. Vers une culture commune ? ». In P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*. Lyon : INRP, p.247-255.
- D'ENFERT R. (2007). « La question des disciplines scientifiques dans l'enquête Ribot (1899) ». In H. Gispert, N. Hulin & M.-C. Robic (dir.), *Science et enseignement. L'exemple de la grande réforme des programmes du lycée au début du XX^e siècle*. Paris : Vuibert/INRP, p.49-64.
- D'ENFERT R. (2012). « Pour une prosopographie des enseignants de mathématiques des premières écoles normales d'instituteurs (années 1830-1840) : enjeux et problèmes ». In P. Nabonnand & L. Rollet (dir.), *Les uns et les autres... Biographies et prosopographies en histoire des sciences*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, p.291-310.
- D'ENFERT R. (2015). « Circulations mathématiques et offre locale d'enseignement : le cas de Troyes sous la Restauration et la monarchie de Juillet ». *Philosophia Scientiae*, n°19-2, p.79-94.
- D'ENFERT R. (2017). « L'école primaire, modèle ou contre-modèle ? L'enseignement des mathématiques dans les classes élémentaires des lycées et collèges de garçons, de 1880 aux années 1920 ». In R. d'Enfert, M. Moyon & W. R. Valente (dir.), *Les mathématiques à l'école élémentaire (1880-1970). Études France-Brésil*. Limoges : Presses universitaires de Limoges, p.107-126.
- D'ENFERT R. & EHRHARDT C. (2015). « Les mathématiques dans les écoles centrales (1795-1802) : un chaînon entre l'Ancien Régime et le XIX^e siècle ». In C. Gilain & A. Guibaud (dir.), *Sciences mathématiques 1750-1850 : continuités et ruptures*. Paris : CNRS, p.155-180.
- D'ENFERT R. & FONTENEAU V. (dir.) (à paraître). *L'offre locale d'enseignement scientifique et technique : approches disciplinaires, 19^e-20^e siècle*. Nancy : Presses universitaires de Lorraine.
- D'ENFERT R. & KAHN P. (dir.) (2010). *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- D'ENFERT R. & KAHN P. (dir.) (2011). *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République : les années 1960*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- D'ENFERT R. & LEBEAUME J. (dir.) (2015). *Réformer les disciplines. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DEMOUSTIER A., JULIA D. & COMPÈRE M.-M. (1997). *Ratio studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*. Paris : Belin.
- DERR R. L. (1981). « A Note on Curriculum Integration ». *Curriculum Inquiry*, vol.11, n°4, p.389-392.
- DÉSIRAT C. & HORDÉ T. (1981). « La fabrique aux élites. Théories et pratiques de la grammaire générale dans les écoles centrales ». *Annales historiques de la Révolution française*, n°53, p.61-88.
- DÉSIRAT C. & HORDÉ T. (1984). « Les Belles-lettres aux écoles centrales (an IV-an VII). Les silences de l'institution ». *Revue française de pédagogie*, n°66, p.29-39.
- DITTRICH K. (2010). *Experts going transnational: education at world exhibitions during the second half of the nineteenth century*. PhD thesis, university of Portsmouth.
- DROUX J. & HOFSTETTER R. (dir.) (2015). *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractions*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DROUX J., HOFSTETTER R. & DEPAEPE M. (dir.) (2014). « Internationalisation in Education : Issues, Challenges, Outcomes ». *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, vol.50, n°1-2.
- DUBOIS J. (2015). *L'enseignement de l'italien en France 1880-*

1940. *Une discipline au cœur des relations franco-italiennes*. Grenoble : ELLUG.
- DURIS P. (1996). « L'enseignement de l'histoire naturelle dans les écoles centrales (1795-1802) ». *Revue d'histoire des sciences*, vol. 49, n°1, p.23-52.
- EHRHARDT C. (2007). *Évariste Galois et la théorie des groupes. Fortune et réélaborations (1811-1910)*. Thèse de doctorat, histoire, EHESS.
- ESPAGNE M., LAGIER F. & WERNER M. (1991). *Le maître de langues : les premiers enseignants d'allemand en France : 1830-1850*. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- FABIANI J.-L. (1988). *Les philosophes de la République*. Paris : Éd. de Minuit.
- FALAIZE B. (2016). *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- FORQUIN J.-C. (1983). « La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) ». *Revue française de pédagogie*, n°63, p.61-79.
- FORQUIN J.-C. (1984). « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation ». *Revue française de sociologie*, vol.25, n°2, p.211-232.
- FORQUIN J.-C. (1989). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Paris : Éd. universitaires.
- FORQUIN J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles ; Paris : De Boeck ; INRP.
- FORQUIN J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- FRANDJI D. & VITALE P. (dir) (2008). *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GAUTHIER R.-F. (2014). *Ce que l'école devrait enseigner. Pour une révolution de la politique scolaire en France*. Paris : Dunod.
- GOODSON I. F. (1983a). « Subjects for Study: Aspects of a Social History of Curriculum ». *Journal of Curriculum Studies*, vol.15, n°4, p.391-408.
- GOODSON I. F. (1983b). *School subjects and curriculum change*. Londres : Croom Helm.
- GOODSON I. F., HOPMANN S. & RIQUEARTS K. (1999). *Das Schulfach als Handlungsrahmen: vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln : Böhlau Verlag.
- GRANDIÈRE M. (2004). « L'histoire des disciplines : présentation ». *Paedagogica Historica*, vol. 40, n°3, p.239-243.
- GUY M. (1981). « L'enseignement de l'histoire dans les écoles centrales (an IV-an XII) ». *Annales historiques de la Révolution française*, t. 53, p.89-122.
- HAENGELI-JENNI B., FONTAINE A. & BÜHLER P. (dir.) (2014). « Une circulation des idées pédagogiques sur papier. Presse d'éducation, transferts et trajectoires transnationales des savoirs (1850-2000) ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°36(1).
- HALPERIN J.-L. (1986). « Une enquête du ministère de l'Intérieur sous le Directoire sur les cours de législation dans les écoles centrales ». *Annales d'histoire des facultés de droit*, n°3, p.57-82.
- HARLÉ I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute.
- HÉBRARD J. (1988). « La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne ». *Histoire de l'éducation*, n°38, p.7-58.
- HEURDIER L. & CLÉMENT P. (2016). « Aux origines du Conseil national des programmes (1983-1990) : instruments et acteurs d'une nouvelle gouvernance des contenus d'enseignements ». *Revue française de pédagogie*, n°195, p.5-24.
- HOFSTETTER R. (2010). *Genève : creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e siècle-première moitié du XX^e siècle)*. Genève : Droz.
- HOPMANN S. & HAFT H. (1990). « Lehrplangeschichte. Themen, Methoden und Probleme vergleichender Forschung ». *Bildung und Erziehung*, vol.43, n°4, p.361-378.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions universitaires.
- JEY M. (1998). *La littérature au lycée : invention d'une discipline, 1880-1925*. Metz : CELTED.
- JEY M., BRULEY P. & KAËS E. (dir.) (2017). *L'écrivain et son école (XIX^e-XX^e siècles)*. Paris : Hermann.
- JULIA D. (1995). « La culture scolaire comme objet historique ». *Paedagogica Historica*, vol.31, n° suppl. 1, p.353-382.
- KAHN P. (2002). « L'enseignement des sciences naturelles entre philosophie et pédagogie ». In N. Hulin (dir.), *Sciences naturelles et formation de l'esprit. Autour de la réforme de l'enseignement de 1902-Études et documents*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p.85-128.
- KAHN P. & MICHEL Y. (dir.) (2016). « Introduction générale ». In P. Kahn & Y. Michel, *Formation, transformations des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines, XIX^e-XX^e siècles*. Caen : Presses universitaires de Caen, p.7-16.
- KALIFA D. (2012). « Lendemain de bataille. L'historiographie française du culturel aujourd'hui ». *Histoire, économie & société*, vol.31, n°2, p.61-70.
- LANGE J.-M. (2015). *Actes du colloque « Les "éducations à..." levier(s) de transformation du système éducatif ? », novembre 2014, Rouen, Mont Saint Aignan*. En ligne : <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>> (consulté le 2 juin 2018).
- LAOT F. F. & ROGERS R. (dir.) (2015). *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LATOUR B. & WOOLGAR S. ([1979] 2006). *La vie de laboratoire : la production de faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- LE BOT F., ALBE V., BODÉ G., BRUCY G. & CHATEL É. (dir.) (2013). *L'ENS Cachan : le siècle d'une grande école pour les sciences, les techniques, la société*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- LEBEAUME J. (2001). « Pratiques socio-techniques de référence, un concept pour l'intervention didactique : diffusion et appropriation par les enseignants de technologie ». In A. Mercier, G. Lemoyne & A. Rouchier, *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, p. 127-142.
- LEBEAUME J. (2011). « L'éducation technologique au collège : un enseignement pour questionner la refondation du curriculum et les réorientations des disciplines ». *Éducation et didactique*, vol. 5, n° 2, p. 7-22.
- LEBEAUME J. (2016). « Pour une approche curriculaire de l'histoire des enseignements scolaires : l'exemple de la technologie ». In P. Kahn & Y. Michel (dir.), *Formation, transformations des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines, XIX^e-XX^e siècles*. Caen : Presses universitaires de Caen, p. 59-71.
- LEGRIS P. (2010). *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010) : sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*. Thèse de doctorat, science politique, université Panthéon-Sorbonne.
- LEGRIS P. (2013). « L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum ». *Histoire@Politique*, n° 21, p. 69-83.
- LEGRIS P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- LEVET-LABRY É. (2007). *Les Écoles normales supérieures d'éducation physique et sportive et l'Institut national des sports : étude comparée des établissements du régime de Vichy à la création de L'I.N.S.E.P. (1977)*. Thèse de doctorat, histoire, université de Marne-la-Vallée.
- LUC J.-N. & BARBÉ A. (1982). *Des normaliens. Histoire de l'École normale supérieure de Saint-Cloud*. Paris : Presses de la FNSP.
- MALEWSKI E. (dir.) (2010). *Curriculum studies handbook : the next moment*. New York : Routledge.
- MARTINAND J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- MARTINEZ J.-M. (2016). *Les canons de la formation scientifique dans les écoles normales primaires de la réforme de 1880 à la réforme de 1905 : l'académie de Montpellier*. Thèse de doctorat, histoire des sciences, université Paris-Sud.
- MASSOL J.-F. (2004). *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*. Grenoble : ELLUG.
- MATASCI D. (2015). *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870-1914*. Lyon : ENS Éditions.
- NIESWANDT M. (1999). « Schulfächer und ihre Geschichte als Gegenstand der Curriculumforschung im deutschsprachigen Raum ». In I. F. Goodson, S. Hopman, & K. Riquarts (dir.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen*. Köln : Böhlau Verlag, p. 47-74.
- OULHIOU Y. (1981). *L'école normale supérieure de Fontenay-aux-Roses. À travers le temps*. Fontenay-aux-Roses : ENS, coll. « Les cahiers de Fontenay ».
- PARKES R. J. (2011). « Chapter Two: The New Curriculum History ». *Counterpoints*, vol. 404, p. 21-42.
- PERRET-TRUCHOT L. (dir.) (2015). *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- PESTRE D. (dir.) (2015). *Histoire des sciences et des savoirs*. Paris : Éd. du Seuil.
- POLITIX (2012). « Éditorial. Politiques scolaires ». *Politix*, n° 98, p. 3-6.
- POUCET B. (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*. Paris : CNRS.
- POUCET B. (2005). « Quelle identité pour les professeurs de philosophie (1809-2000) ». In P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*. Lyon : INRP.
- POULY M.-P. (2009). *L'« esprit » du capitalisme et le corps des lettres. L'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation XIX^e-XX^e siècles*. Thèse de doctorat, sociologie, EHESS.
- PROST A. (1997). « Sociale et culturelle, indissociablement ». In J.-P. Rioux & J.-F. Sirinelli, *Pour une histoire culturelle*. Paris : Éd. du Seuil, p. 131-146.
- PROST A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Éd. du Seuil.
- PROST A. (dir.) (2014). *La formation des maîtres de 1940 à 2010*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- REVISTA DE EDUCACIÓN (1991a). « Historia del currículum (I) ». *Revista de educación*, n° 295.
- REVISTA DE EDUCACIÓN (1991b). « Historia del currículum (II) ». *Revista de educación*, n° 296.
- REY O. (2010). « Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? ». *Dossier d'actualité de la veille scientifique et technologique*, n° 53.
- ROBIC M.-C. (2004). « La diffusion de la géographie dans l'enseignement français (fin XIX^e siècle, début XX^e) : force du mouvement et variété des projets ». *Paedagogica Historica*, vol. 40, n° 3, p. 293-315.
- ROPÉ F. (1989). *La Recherche en didactique du français langue maternelle de 1970 à 1984 : une discipline en émergence*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Paris 5.
- SAVOIE P. (2013). *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*. Lyon : ENS Éditions.
- SAVOIE P. & COMPÈRE M.-M. (2005). « L'histoire de l'école et de ce que l'on y apprend ». *Revue française de pédagogie*, n° 152, p. 107-146.
- SCHUBRING G. (1981). « Gegenständliche und soziale Momente des Wissens als Kategorien für Untersuchungen zur Geschichte der Mathematik-Didaktik ». *Journal für Mathematik-Didaktik*, n° 2, p. 1-34.
- SCHUBRING G., FURINGHETTI F. & SIU M. K. (2012). « Turning points in the History of Mathematics Teaching. Studies on National Policies ». *ZDM-The International Journal in Mathematics Education*, vol. 44, n° 4.
- SCHMIDT B. & TIPPELT R. (dir.) (2010). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften.

- VERRET M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- VIALA A. (1993). « Qu'est-ce qu'un classique ? ». *Littératures classiques*, n°19, p.13-31.
- VIÑAO A. (2010). « Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne ». *Histoire de l'éducation*, n°125, p.73-98.
- WARWICK A. & KAISER D. (2005). « Kuhn, Foucault, and the Power of Pedagogy ». In D. Kaiser (dir.), *Pedagogy and the Practice of Science. Historical and Contemporary Perspectives*. Cambridge : MIT Press, p.393-409.
- WERNER M. & ZIMMERMANN B. (2003). « Penser l'histoire croisée : entre empirie et réflexivité ». *Annales. Histoire, Sciences sociales*, vol.58, n°1, p.7-36.
- YOUNG M. (2008). « From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum ». *Review of Research in Education*, vol.32, p.1-28.
- YOUNG M. (dir.) (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres : Collier-Macmillan.