

Histoire de l'éducation

125 | 2010 Varia

Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne

School subjects in European historiography: England, France and Spain Die Schulfächer in der europäischen Historiografie: England, Frankreich, Spanien

Las asignaturas escolares en la historiografía europea: Inglaterra, Francia, España

Antonio Viñao

Traducteur: Jean Casenave



Édition électronique

URL: https://journals.openedition.org/histoire-education/2111

DOI: 10.4000/histoire-education.2111

ISSN: 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2010

Pagination: 73-98 ISSN: 0221-6280

Référence électronique

Antonio Viñao, « Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 125 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 20 mai 2021. URL: http://journals.openedition.org/histoire-education/2111; DOI: https://doi.org/10.4000/histoire-education.2111

© Tous droits réservés

Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne

Angleterre, France, Espagne*

Antonio VIÑAO

Longtemps considérées comme des entités « naturelles », les disciplines scolaires ne sont devenues objet d'investigation historique qu'il y a une trentaine d'années. En Espagne, c'est la publication par la *Revista de Educación* de deux numéros consacrés à l'histoire du curriculum, en 1991, qui marque l'introduction de l'histoire des disciplines scolaires comme champ de recherche. Le premier de ces numéros comprenait deux articles dus respectivement à Ivor F. Goodson et André Chervel, ce qui permettait de faire connaître la production des auteurs les plus représentatifs des deux principaux courants de recherche du moment en ce domaine : le courant anglo-saxon — anglais, en particulier — et le courant français¹. Le IXe congrès d'histoire de l'éducation, organisé par la Société espagnole d'histoire de l'éducation (SEDHE) à Grenade en 1996, signe ensuite l'émergence en Espagne des disciplines scolaires comme champ de recherche

^{*} Une première version de cet article a été publiée dans la revue interuniversitaire *Historia de la Educación*, nº 25, 2006, p. 243-269.

Ivor F. Goodson, « La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum », Revista de Educación, n° 295, 1991, p. 7-37; André Chervel, « Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación », ibid., p. 59-111 (précédemment publié en France sous le titre « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », Histoire de l'éducation, n° 38, mai 1988, p. 59-119).

autonome aux yeux des historiens de l'éducation². Le thème de ce congrès (*Le curriculum : histoire d'une médiation sociale et culturelle*) se subdivisait en sept sections, dont trois au moins (« La construction des disciplines scolaires », « Le curriculum et la création d'espaces curriculaires distincts » et « Le curriculum et les manuels scolaires ») étaient en relation directe avec l'histoire des disciplines scolaires³. Ce même thème est apparu à nouveau à l'occasion du XI° congrès d'histoire de l'éducation sur *La certification des savoirs et des compétences. Perspectives historiques*, tenu à Oviedo en 2001, dont la première section portait pour titre « L'articulation des champs du savoir en disciplines scolaires ». Il apparaît encore une fois, quoique de manière moins explicite, dans la première section du congrès suivant sur l'*Ethnohistoire de l'école*, tenu à Burgos en 2003, qui portait sur « Les objets de l'école et l'histoire matérielle de l'enseignement »⁴.

Le même mouvement peut être observé en dehors de l'Espagne. Indépendamment des nombreuses publications consacrées à une discipline ou à un domaine du savoir en particulier, l'histoire des disciplines scolaires a, en effet, été reconnue comme un champ scientifique à part entière, comme le montrent nombre de numéros thématiques de revues et de travaux de synthèse⁵. Néanmoins, en dépit de ces travaux, les questions que soulevait André Chervel il y a vingt ans restent pertinentes :

« La notion d'histoire des disciplines a-t-elle un sens ? L'histoire des différentes disciplines présente-t-elle des analogies, des traits communs ? Et, pour aller plus loin, l'observation historique autorise-t-elle à dégager des règles de fonctionnement, voire un ou plusieurs modèles disciplinaires idéals, dont la connaissance

Il convient de souligner le rôle joué, parmi d'autres, par Miguel A. Pereyra, tant dans la publication des deux numéros thématiques de la Revista de Educación consacrés à l'histoire du curriculum que dans le choix du thème et l'intitulé des sections de ce colloque. Voir l'entretien qu'il a accordé à Alberto Luis et Jesús Romero dans Con-Ciencia Social, n° 10, ainsi que l'étude antérieure consacrée par ces deux auteurs à l'œuvre de Miguel A. Pereyra.

³ El currículum: historia de una mediación social y cultural, Grenade, Ediciones Osuna, 1996, 2 vol.

⁴ La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica, Oviedo, SEDHE-Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, 2001; Etnohistoria de la escuela, Burgos, SEDHE-Universidad de Burgos, 2003.

⁵ Par exemple, Pour une histoire des disciplines scolaires, n° 38 de *Histoire de l'éducation*, mai 1988; History of Curriculum Issue, *History of Education Review*, n° 17, 1988; Histoire des enseignements scientifiques, n° 41 de *Histoire de l'éducation*, janvier 1989; L'histoire des disciplines, *Paedagogica Historica*, vol. 40, n° 3, 2004; History of Teaching and Learning Mathematics, *Paedagogica Historica*, vol. 42, n° 4 et 5, 2006; Bruno Belhoste, « Culture scolaire et histoire des disciplines », *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, n° 12, 2005, p. 213-223; Taborda de Oliveira, Marcus Aurelio, Fischer Ranzi, Serlei Maria (dir.), *Histoire des disciplines scolaires au Brésil : contributions au débat*, Bragança Paulista, Editora Universitária São Francisco (EDUSF), 1999.

et l'exploitation pourraient être de quelque utilité dans les débats pédagogiques d'aujourd'hui et de demain ? 6

En reprenant ces questions, et en les élargissant, on proposera dans cet article une relecture partielle des historiographies anglaise, française et espagnole, afin d'examiner ensuite quelques-unes des questions théoriques et méthodologiques posées par l'histoire des disciplines scolaires.

I – Ivor F. Goodson et la construction du curriculum dans l'historiographie anglo-saxonne

Comme le relève Ivor F. Goodson, Foster Watson plaidait déjà en 1909 pour l'étude des « faits historiques relatifs aux origines de l'enseignement des matières modernes en Angleterre » et pour « l'histoire des forces sociales qui ont défini le curriculum éducatif ». Cependant, Goodson note aussi que cet appel est resté sans suite jusqu'aux années 1960 et 1970, lorsque des spécialistes de la sociologie du curriculum (et non de l'histoire de l'éducation), comme Geoffrey Esland, Peter William Musgrave ou Michael Young, ont souligné l'intérêt qu'il y aurait à mener une étude historique des disciplines scolaires en même temps qu'une analyse des associations de spécialistes et des réseaux dans lesquels elles s'insèrent. Ces mêmes années 1960 et 1970 ont vu également la publication des travaux d'Alan Blyth et David Layton, qui ont exercé une influence sur l'œuvre de Goodson.

Ce dernier, issu d'une modeste famille rurale, entretient au cours de sa propre formation secondaire une grande distance critique vis-à-vis des études académiques, qui le conduit à s'interroger sur l'origine et la légitimité des matières scolaires⁹. Sa pratique personnelle de l'enseignement dans deux *comprehensive schools* (établissements secondaires polyvalents) à partir de 1978 lui permet

⁶ André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires... », art. cit., p. 59.

⁷ Foster Watson, *The Beginnings of the Teaching of Modern Subjects in England*, Londres, Pitman, 1909; p. viii. Voir la citation et les références postérieures dans I. F. Goodson, *Estudio del currículum. Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003, p. 114; id., *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelone, Pomares-Corredor, 1995, p. 20 et p. 100-103; id., « La construcción social del currículum... », art. cit., p. 32-34.

⁸ William A. L. Blyth, «Three traditions in English primary education», in id., English Primary Education, a Sociological Description, vol. II., Background, Londres, Routledge and Kegan Paul, 2^e éd. révisée, 1967, p. 20-43 (1^e éd. 1963); David Layton, Science for the People. The Origins of the School Science Curriculum in England, Londres, George Allen and Unwin, 1973.

⁹ Andrew Hargreaves, « Introducción crítica », in I. F. Goodson, Estudio del currículum..., op. cit., p. 15-32 (citation p. 28) et id., El cambio en el currículum, Barcelone, Octaedro, 2000, p. 45-49.

également d'observer tant les réactions de ses élèves, qui rejettent les disciplines scolaires, que celles de l'institution, qui peine, même dans les établissements polyvalents, à se détacher du curriculum traditionnel¹⁰. Après sa thèse de doctorat, menée à bien entre 1975 et 1979, Goodson publie son premier article sur l'histoire du curriculum en 1981, à un moment où les Curriculum Studies sont à leur apogée dans les pays anglo-saxons¹¹. En effet, la même année, le congrès annuel de la « nouvelle sociologie de l'éducation » britannique a pour thème « La sociologie des pratiques curriculaires » ; il entend faire le point sur les apports des années précédentes et revisiter l'ouvrage édité par Michael Young en 1971, Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education¹². Ce congrès est suivi d'un autre, en 1982, sur « Les disciplines scolaires: histoire et ethnographie »¹³. En 1983, Goodson publie son premier ouvrage sur ce thème, analysant l'histoire de la géographie, de la biologie et de l'étude de l'environnement¹⁴. Deux ans plus tard, paraît le premier livre de la collection Studies in Curriculum History, publiée par The Falmer Press, qui symbolise l'apogée universitaire et éditorial des études consacrées à l'histoire des disciplines scolaires dans l'enseignement secondaire anglais 15.

Ces études rencontrent un large écho aux États-Unis, d'une part à travers des courants de re-conceptualisation du curriculum (William Pinar) ou de pédagogie critique fondée sur une approche politique (Thomas S. Popkewitz,

I. F. Goodson, El cambio en el currículum, op. cit., p. 198. L'intérêt de Goodson pour ces questions est toutefois antérieur, comme le prouve une note sur ce thème dans son journal personnel en 1970 (I. F. Goodson, School Subjects and Curriculum Change. Case Studies in Curriculum History, Londres, The Falmer Press, 1987, 2º éd., p.vii). Voir aussi A. Hargreaves, « Introducción crítica », art. cit., p. 28.

¹¹ I. F. Goodson, «Becoming an Academic Subject: Patterns of Explanation and Evolution », *British Journal of Sociology of Education*, vol 2, n° 2, 1981, p. 163-180.

¹² Cet ouvrage, édité par Michael Young, contient également des contributions de Basil Bernstein, Geoffrey Esland, Alan F. Blum, Nell Keddie, Pierre Bourdieu, Robin Horton et Ioan Davies. Les actes de ce congrès de 1981 ont été édités par Martin Hammersley et Andrew Hargreaves: *Curriculum practice. Some Sociological Case Studies*, Londres, The Falmer Press, 1983. Voir aussi Rifà M. Valls, « Historias del currículum e historias de vida en el trabajo de investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson », *Con-Ciencia Social*, n° 9, 2005, p. 70-98, p. 87, qui est fondamental pour comprendre l'œuvre de Goodson.

¹³ Les actes ont été publiés par I. F. Goodson et Stephen J. Ball : *Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies*, Londres, The Falmer Press, 1984.

¹⁴ I. F. Goodson, School Subjects and Curriculum Change. Case Studies in Curriculum History, Londres, The Falmer Press, 1983 (rééditions en 1987 et 1993).

¹⁵ I. F. Goodson (dir.), Social Histories of the Secondary Curriculum, Londres, The Falmer Press, 1985. Présentation et brève synthèse des publications de cette collection dans I. F. Goodson, Estudio del curriculum..., op. cit., p. 221-222.

Henry Giroux, Peter Mc Laren, Michael Apple) ¹⁶ et, d'autre part, auprès des historiens de l'éducation et du curriculum qui se préoccupent de ce qui se passe à l'intérieur de la classe et de la portée réelle des réformes éducatives. Ainsi s'est consolidé, dans le monde anglo-saxon, un champ de recherche, celui de l'histoire du curriculum et — à l'intérieur de celui-ci, tout en se confondant parfois avec lui — celui de l'histoire des disciplines scolaires. Si ce domaine est largement marqué par l'œuvre de Goodson, on peut y observer d'autres orientations ou points de vue¹⁷, d'autant que l'influence de Goodson diminue à partir des années 1990, moment où il choisit d'orienter ses recherches vers les histoires de vie des professeurs et l'histoire des groupes et associations d'enseignants¹⁸.

Durant la période où il se consacre pleinement aux *curriculum studies*, Goodson a l'occasion de travailler à l'*Institute of Education* de Londres, aux côtés de Davies, Young et Bernstein, qui représentent la « nouvelle sociologie de l'éducation » anglaise. Les recherches menées dans cet institut portent sur la mise en pratique du curriculum dans la classe, sur les dispositifs matériels et idéologiques qui bloquent l'innovation en matière de curriculum et sur l'histoire des disciplines scolaires, dont Young avait souligné dès 1971 le caractère historiquement construit ¹⁹. Par ailleurs, Goodson a également été influencé par les travaux que le *Centre for Applied Research in Education* de l'université d'East Anglia a consacrés, à partir des années 1970, à la définition pratique du curriculum pour les professeurs et à leur formation professionnelle à travers ce qu'on appelle la « recherche-action ».

Joe L. Kincheloe, « Introducción », in I. F. Goodson, El cambio en el currículum, op. cit., p. 9-39, p. 10-15. Thomas S. Popkewitz traite ce thème dans d'autres écrits et a dirigé dans la collection « Studies in Curriculum History », un ouvrage collectif, sur la formation des disciplines scolaires aux États-Unis: T. S. Popkewitz (dir.), The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution, Londres, The Falmer Press, 1987. Cependant, comme l'observe Franklin, un des aspects qui distingue les historiens américains du curriculum de leurs homologues anglais est leur « manque d'intérêt pour l'évolution des disciplines scolaires ». De fait, l'ouvrage dirigé par Popkewitz est le seul livre qui en fasse état : cf. B. M. Franklin, « La historia del currículum en Estados Unidos. Status y agenda de investigación », Revista de Educación, n° 295,1991, p. 39-57, p. 42 et p. 55-56.

¹⁷ Par exemple, Ashley Kent (dir.), School Subject Teaching. The History and Future of the Curriculum, Londres, Kogan Page, 2000, où l'on trouve dix contributions sur l'évolution d'autant de champs disciplinaires en Angleterre entre 1944 et la fin du XX° siècle.

¹⁸ Sur cet aspect de son travail, voir, outre l'article de R. Valls cité plus haut, Antonio Bolívar, « Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros », Con-Ciencia Social,n° 9, 2005, p. 59-69.

¹⁹ Martin Hammersley, Andrew Hargreaves, Curriculum Practice. Some Sociological Case Studies, op. cit., p. 1-14. Sur cette influence, voir R. Valls, « Historias del currículum e historias de vida ... », art. cit., p. 76-82.

L'approche finalement adoptée par Goodson se démarque à la fois des analyses purement théoriques du curriculum (qu'il qualifie de « théorico-rationnelles » ou de « scientifiques ») et des études fondées sur l'analyse des pratiques curriculaires, auxquelles il reproche leur caractère antihistorique et antithéorique, ainsi que leur incapacité à faire le lien avec l'historiographie traditionnelle, qu'il s'agisse de l'histoire factuelle, essentiellement politique et institutionnelle, ou de l'histoire de la pensée pédagogique ²⁰. Il leur préfère un angle d'attaque intermédiaire, mieux à même, selon lui, d'éclairer les théories comme les pratiques éducatives, les structures disciplinaires comme les individus qui en font partie :

« La recherche et la théorie sur le curriculum doivent commencer par chercher à savoir de quelle façon s'élabore aujourd'hui le curriculum et comment il est ensuite mis en pratique par les enseignants "en fonction des circonstances" [...]. Nous avons besoin, en fin de compte, d'une théorie du contexte qui conditionne l'action »²¹.

Goodson donne cependant la priorité, dans son analyse du curriculum et des disciplines scolaires, au curriculum prescrit, c'est-à-dire à un élément en principe externe à l'établissement et à la salle de classe. Cette contradiction apparente s'explique par le fait que Goodson entend par curriculum prescrit les instructions émanant d'organes politiques et administratifs, mais aussi les manuels scolaires, guides, programmes et emplois du temps des enseignants. Ainsi, les lieux de construction du curriculum prescrit ne se réduisent pas pour lui aux gouvernements centraux et aux bureaucraties provinciales et locales. Ce curriculum s'élabore également dans les institutions scolaires, dans les départements universitaires et dans la préparation de leurs cours par les enseignants. Il en découle que les groupes disciplinaires d'enseignants prennent une part importante dans le changement du curriculum, part communément ignorée²². De plus, non seulement le curriculum prescrit conditionne et limite la pratique de classe mais, dans sa construction, il constitue, selon l'expression d'Eric Hobsbawm, une « tradition inventée », c'est-à-dire une pratique faisant intervenir des phénomènes d'intérêt, de conflits, de négociations, de transactions, d'impositions et de luttes de pouvoir entre différentes traditions, sous-cultures et groupes d'enseignants. Étant donné que la tradition en ques-

²⁰ J. L. Kincheloe, « Introducción », art. cit., p. 12.

²¹ I. F. Goodson, Estudio del currículum..., op. cit., p. 79.

²² Ibid., p. 220 et 228.

tion est socialement construite aux deux niveaux de la pratique de classe et de l'élaboration du curriculum, l'étude de cette construction ne doit pas se réduire au premier de ces niveaux, mais doit les combiner sous un même regard²³.

Outre cette réflexion sur l'articulation entre pratique de classe et construction du curriculum, Goodson s'est penché sur l'étude des structures disciplinaires et des professeurs ou groupes de professeurs qui en font partie. Se posant la question de la nature des disciplines scolaires, il répond qu'elles ne sont pas « des entités monolithiques mais des amalgames, sujets à variation, de sous-groupes (rivaux) et de traditions qui, à travers la controverse et l'engagement, influent sur leur évolution »²⁴. Ces amalgames, composés d'une « variété de traditions », constituent « l'agent principal d'initiation des professeurs aux communautés disciplinaires ». L'étude de ces traditions montre, selon Goodson, que la promotion ou la relégation de certaines disciplines est liée à des facteurs aussi divers que la recherche de gratifications symboliques et matérielles de la part de ceux ou celles qui les dispensent, leurs intérêts professionnels, le type d'élèves auxquels elles s'adressent ou le devenir professionnel de ces derniers²⁵.

D'une façon générale, Goodson distingue trois types de traditions en lice dans toutes les matières de l'enseignement primaire et secondaire : la tradition « académique », de type préparatoire ou propédeutique, plutôt abstraite, scientifique et décontextualisée ; la tradition « utilitaire », qui met l'accent sur les savoir-faire de base et s'oriente vers les débouchés professionnels ; et la tradition « pédagogique », soucieuse du développement de l'enfant et de la façon dont on peut établir des passerelles entre les disciplines et les élèves²⁶. Dans son analyse de l'évolution des disciplines dans l'enseignement secondaire anglais, il met en évidence le passage d'une situation initiale où prédominaient deux traditions (la tradition utilitaire et la tradition pédagogique) dans lesquelles le professeur était considéré comme un « spécialiste sans formation » qui définissait personnellement le curriculum, à une nouvelle configuration où le professeur « se forme à l'université pour enseigner aux élèves une matière d'exa-

²³ Ibid., p. 231.

²⁴ I. F. Goodson, Ian R. Dowbiggin, « La historia del currículum, la profesionalización y la organización social del conocimiento », in I. F. Goodson, *Estudio del currículum..., op. cit.*, p. 83-104 (citation p. 87 et 97).

²⁵ I. F. Goodson, El cambio en el currículum, op. cit., p. 141-142 et 145.

²⁶ Ibid., p. 145-146 et 199. Sur ce point, Goodson reprend les trois traditions signalées par Blyth en 1965 à propos de l'enseignement élémentaire (W. A. L. Blyth, « Three traditions in English primary education », art. cit.).

men définie par les spécialistes universitaires et les jurys d'examen ». Goodson rompt ainsi avec l'idée habituelle qui fait descendre les matières enseignées dans le secondaire des disciplines universitaires, pour centrer son attention sur le processus de transformation des matières scolaires en disciplines. L'« académisation » de ces matières s'accompagne, parallèlement, du passage d'une pratique curriculaire déterminée par les professeurs à une autre, dans laquelle la définition du curriculum s'est déplacée vers les départements universitaires et l'univers de l'administration scolaire²⁷. Goodson ajoute que

« des matières aux origines et intentions clairement pédagogiques ou utilitaires, comme l'art, les travaux manuels (qui tendent vers la conception et à la technologie) et les études agricoles (qui tendent vers l'étude de l'environnement et les sciences) ont dû se présenter comme des disciplines académiques théoriques qui entendent obtenir le prestige du *Advanced Level*²⁸. Car il est vrai que, quand on accorde à une matière ce label prestigieux du *A Level* et qu'elle est acceptée comme discipline universitaire, sa pérennité est assurée »²⁹.

La formation des « communautés disciplinaires » est une conséquence du lien étroit qui s'établit entre l'intérêt personnel matériel de chaque professeur d'une discipline et le prestige de celle-ci³⁰, ou encore, si l'on préfère, de l'identification de chaque professeur avec la spécificité de sa matière. La constitution de ces communautés, au moins au niveau de l'enseignement secondaire, s'effectue au travers de mécanismes concrets : les cours de formation spécialisés dans telle ou telle matière, l'apparition d'associations et de départements disciplinaires, la mise en place de barrières et de chasses gardées interdites aux professeurs non spécialistes de la discipline³¹. L'intérêt ultérieur de Goodson pour l'étude des vies de professeurs ou des groupes de professeurs apparaît dès lors comme le prolongement logique de la réflexion entamée à propos des disciplines scolaires. Kincheloe résume ainsi le lien entre les deux domaines de recherche :

²⁷ I. F. Goodson, El cambio en el currículum, op. cit., p. 159 et 197-198, et I. F. Goodson et I. R. Dowbiggin, « La historia del currículum, la profesionalización y la organización social del conocimiento », art. cit., p. 88 et 102-103. Voir aussi pour une analyse plus détaillée des processus de transformation des matières en disciplines, I. F. Goodson, « La construcción social del currículum...», art. cit., p. 22-27.

²⁸ L'Advanced Level (A Level) est l'examen qui couronne les études secondaires en Grande-Bretagne.

²⁹ I. F. Goodson, El cambio en el currículum, op. cit., p. 156.

³⁰ Ibid., p. 155.

³¹ Ibid., p. 151.

le point de vue réducteur [...] qui pose l'étude du curriculum comme l'observation externe d'une boîte noire décrite, d'un côté, par la théorie de la reproduction, de l'autre, comme une construction à but fonctionnel. En associant les biographies à une connaissance du curriculum en tant que texte écrit comme en tant que pratique en classe, les spécialistes peuvent éviter les différentes formes d'abstraction, les analyses réductrices et les surdéterminations »³².

II – La notion de « culture scolaire » chez Dominique Julia et André Chervel

Dans un article de synthèse sur l'historiographie de l'éducation en France, Bruno Belhoste remarquait que l'étude historique des contenus de l'enseignement n'avait longtemps été « qu'un domaine très marginal dans le vaste champ de l'histoire de l'éducation » et que c'est seulement à partir des années 1970 que les disciplines scolaires sont devenues un objet d'histoire 33. Parmi les nombreuses causes de cet éveil, il mentionnait les changements survenus dans les programmes de l'enseignement secondaire depuis la Deuxième Guerre mondiale suite à la démocratisation de cet enseignement, changements qui ont suscité d'intenses débats sur le déclin des humanités classiques, sur la domination toujours plus évidente des matières scientifiques et sur les vertus formatrices des différentes disciplines scolaires. L'intérêt croissant des enseignants — ou des communautés disciplinaires — pour l'histoire de leur discipline a également contribué au développement de ce champ de recherche 34. Dominique Julia ajoute pour sa part, à ces premiers facteurs, la « pression de la didactique contemporaine » de la discipline 35.

De plus, l'étude des disciplines scolaires permet d'aborder des aspects mal connus de l'histoire de l'éducation, comme les fonctionnements internes propres à l'école, les pratiques réelles, et les résultats obtenus ou les « compétences

³² J. I. Kincheloe, « Introducción », art. cit., p. 33.

³³ Bruno Belhoste, « Culture scolaire et histoire des disciplines », art. cit., p. 213.

³⁴ Comme le souligne Pierre Caspard, il existe une « demande de connaissances » de la part des enseignants sur l'histoire de leur discipline : Pierre Caspard, « Introduction », Histoire de l'éducation, n° 38, 1988 [Pour une histoire des disciplines scolaires], p. 3-6 (citation p. 3). Cette demande et le caractère public du Service d'histoire de l'éducation expliquent la forte présence de l'histoire des disciplines scolaires dans ses publications comme dans les pages de la revue Histoire de l'éducation. Ceci serait impensable dans les mondes anglo-saxon ou ibérique, où il n'existe pas d'organisme public similaire.

³⁵ Dominique Julia, « Construcción de las disciplinas escolares », in Julio Ruiz Berrio (dir.), La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, p. 45-78, (citation p. 45)

vraiment acquises par les élèves et leur relation avec les textes officiels qui fixent les objectifs et le programme d'une classe déterminée »³⁶. C'est-à-dire ce que l'on appelle depuis plusieurs années la « boîte noire » de l'histoire de l'éducation. D'autre part, le fort développement de l'histoire culturelle en France y explique l'intérêt pour l'analyse de la « culture scolaire » dans l'historiographie de l'éducation. En ce sens, l'histoire des disciplines scolaires se situerait sous l'égide de la nouvelle histoire culturelle et constituerait même, pour certains, le noyau dur de l'histoire de la culture scolaire, terme dont Julia et Chervel ont chacun proposé une définition³⁷. Si ces définitions respectives divergent sensiblement, elles invitent toutes deux à regarder l'institution scolaire en tant qu'espace non pas de reproduction ou de simple transposition de connaissances externes, mais de production d'une forme de savoirs.

Pour Julia, la culture scolaire est formée par « un ensemble de normes qui définissent des savoirs à enseigner et des conduites à inculquer et un ensemble de pratiques qui permettent la transmission de ces savoirs et l'incorporation de ces comportements ». Ces façons de penser et d'agir, ajoute-t-il, se sont amplement diffusées dans nos sociétés scolarisées, qui « ne conçoivent l'acquisition de savoirs et savoir-faire que par l'intermédiaire de processus formels scolarisés », « nouvelle religion avec ses rites et ses mythes » 38. Chervel, quant à lui, après avoir signalé le pouvoir créateur de la culture scolaire et son caractère relativement autonome, fait référence, avec cette expression, non pas à la culture qui s'acquiert à l'école, mais à la culture qui ne peut s'acquérir qu'à l'école. Ce n'est donc pas la culture globale qui se diffuse auprès des nouvelles générations grâce à l'école, mais une culture spécifiquement scolaire dans ses

³⁶ Ibid., p. 46.

³⁷ Comme dans le cas anglo-saxon avec Goodson, nous centrons notre exposé sur les travaux de ces deux auteurs, mais on doit également signaler d'autres contributions, comme celles qui figurent dans le numéro spécial de *Paedagogica Historica* (40-3, 2004) sur l'histoire des disciplines, coordonné par Marcel Grandière; le numéro spécial de *Histoire de l'éducation*, coordonné par Bruno Belhoste, intitulé « L'examen. Évaluer, sélectionner, certifier. XVI°-XX° siècles » (n° 94, 2002); les travaux de ce dernier sur l'histoire de l'enseignement des matières scientifiques et des mathématiques; ainsi que le numéro de *Histoire de l'éducation*, consacré aux « Humanités classiques » (n° 74, 1997), coordonné par Marie-Madeleine Compère et André Chervel; celui consacré à « l'histoire des enseignements scientifiques », sous la direction de B. Belhoste (*Histoire de l'éducation* n° 41, 1989); ou encore dans la même revue le numéro sur « l'enseignement de l'allemand, XIX°-XX° siècles », dirigé par Monique Mombert (n° 106, 2005).

³⁸ Julia, D., « La culture scolaire comme objet historique », in António Nóvoa, Marc Depaepe, Erwin W. Johanningmeier (dir.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives, Paedagogica Historica, Supplementary Series*, vol. I, Gand, 1995, p. 353-382 (p. 354); et « Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche », *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, n° 3,1996, p. 119-147, (p. 129).

modes de diffusion, évidemment, mais aussi dans son origine, sa genèse et sa configuration. Autrement dit, c'est une forme de culture accessible uniquement par le biais de l'école et ne disposant que d'une faible autonomie par rapport à elle. Vue ainsi, l'école n'est plus limitée à la transmission de savoirs et de conduites produits à l'extérieur. Elle devient un lieu de production de savoirs et de conduites spécifiques³⁹. Les disciplines scolaires, qui résultent de la médiation pédagogique dans un champ de connaissances, seraient une de ces productions ou créations propres.

Les travaux de Dominique Julia se focalisent sur la période moderne, époque où il situe la constitution des disciplines scolaires en Europe, et ils portent sur les humanités et sur les savoirs dits élémentaires (la lecture, la catéchèse ou la doctrine chrétienne⁴⁰), question également étudiée par Jean Hébrard et Anne-Marie Chartier⁴¹. Ceux de Chervel se rapportent aux XIX^e et XX^e siècles et concernent l'enseignement du français aux niveaux primaire et secondaire, sous l'angle de la grammaire comme de la formation littéraire⁴². Ces deux auteurs ont en commun — comme beaucoup d'historiens français des disciplines scolaires — l'intérêt pour les pratiques, pour l'analyse combinée et comparative du curriculum prescrit et du curriculum réel, pour l'appropriation par les élèves de ces deux curriculums⁴³, et pour la manière dont

³⁹ A. Chervel, La culture scolaire. Une approche historique, Paris, Belin, 1998, p. 5-6.

⁴⁰ D. Julia, « Aprendizaje de la lectura en la Francia del Antiguo Régimen », Revista de Educación, nº 288, 1989, p.105-120; « Livres de classe et usages pédagogiques », in Henri-Jean Martin et Roger Chartier (dir.), Histoire de l'édition française, Paris, Promodis, 1984, t. II, p. 49-85. La situation de Julia comme directeur du centre d'anthropologie religieuse de l'EHESS et ses recherches dans ce domaine expliquent son intérêt pour l'enseignement des congrégations ou ordres religieux. Sur l'enseignement des humanités classiques, nous devons également signaler les travaux de Marie-Madeleine Compère: « La question des disciplines scolaires dans les écoles centrales. Le cas des langues anciennes », Histoire de l'éducation, nº 42, 1989, p 139-181, et « La tardive constitution de l'enseignement des humanités comme objet historique », Histoire de l'éducation, nº 74, 1997, p. 187-203, qui constituent une bonne synthèse française sur le thème et indiquent des pistes de recherches dans ce domaine, dans le cadre de « l'école » française de l'histoire des disciplines scolaires.

⁴¹ Jean Hébrard, « La escolarización de los saberes elementales en la época moderna », Revista de Educación, nº 288, 1989, p. 63-104, et Jean Hébrard et Anne-Marie Chartier, Discours sur la lecture 1880-2000, Paris, Fayard-BPI, 2000.

⁴² A. Chervel, La composition française au XIXº siècle dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat, Paris, Vuibert-INRP, 1999; « Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881) », Histoire de l'éducation, n° 94, 2002, p. 103-109; « L'invention de la dissertation littéraire dans l'enseignement secondaire français », Paedagogica Historica, 40, n° 3, 2004, p. 261-277; A. Chervel et Danièle Manesse, La dictée : le français et l'orthographe, 1873-1987, Paris, INRP-Calmann Lévy, 1989; Comparaison de deux ensembles des dictées, 1873-1987. Méthodologie et résultats, Paris, INRP, 1989.

⁴³ Une question qui n'a rien de simple : qu'est-ce que le curriculum réel, l'enseignement du point de vue du professeur ou l'apprentissage du point de vue de l'élève ?

sont sélectionnés les enseignants⁴⁴. Cela les a conduits à utiliser, à côté de sources couramment usitées (réglementation, dossiers et enquêtes officielles, manuels scolaires, programmes, presse pédagogique, etc.), d'autres sources plus innovantes, telles que les examens et les travaux d'élèves, les cahiers et les exercices scolaires, les instruments scientifiques et le matériel didactique et iconographique⁴⁵. Un autre trait caractéristique, déjà souligné plus haut, de cette historiographie est l'insertion des recherches dans le cadre plus large d'une étude de la culture scolaire. Dans cette perspective, l'attention se porte volontiers sur les traditions et les continuités, mais aussi sur les moments, les causes et les modes de changement des contenus ou des exercices propres à une discipline, ainsi que sur les processus de « disciplinarisation » ou de transformation d'un savoir en objet d'enseignement.

III - L'historiographie espagnole : quelques exemples

Il n'est pas question de présenter ici de manière exhaustive l'historiographie espagnole des disciplines scolaires. Dans le cadre d'un bilan historiographique sur l'enseignement secondaire en Espagne de 1981 à 2001, on a en effet pu dénombrer 126 travaux sur l'histoire des différentes disciplines de ce niveau d'enseignement, dont 53 (42 %) traitaient ce thème sous l'angle exclusif des manuels 46. Comme l'a signalé Rafael Valls 47, dans ce domaine, des « recherches beaucoup plus élaborées » ont éclos au milieu des années 1990, malgré l'existence de quelques travaux sur ce thème au tournant des

⁴⁴ D. Julia, « Le choix des professeurs en France : vocation ou concours ? 1700-1850 », Paedagogica Historica, 30-1, 1994, p. 175-205 ; A. Chervel, Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire, Paris, INRP-Kimé, 1993 ; Claudette Balpe, « L'enseignement des sciences physiques : naissance d'un corps professoral », Histoire de l'éducation, n° 73, 1997, p. 49-85.

⁴⁵ Histoire de l'éducation a consacré deux numéros spéciaux, (n° 46, 1990 et n° 54, 1992), tous les deux coordonnés par Pierre Caspard, aux travaux d'élèves, une expression large qui inclut les exercices, les examens, les cahiers, les journaux, etc. De même, l'INRP a publié quelques travaux sur ce sujet (par exemple, Pierre Albertini, L'enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves, Paris, INRP, 1986).

⁴⁶ A. Viñao, « La enseñanza secundaria », in Historia de la educación en España. Veinte años de investigación, 1981-2001 (à paraître). Voir aussi Jean-Louis Guereña, « La construction des disciplines dans l'enseignement secondaire en Espagne au XIX° siècle », Histoire de l'Éducation, n° 78, 1998, p. 57-87.

⁴⁷ R. Valls, « La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar », in Carlos Forcadell, et Ignacio Peiró (dir.), Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2001, p. 191-220 (citation p. 191-192).

XIXº et XXº siècles, puis dans les années 1970⁴⁸ et 1980 (ceux d'Horacio Capel et de ses disciples sur l'enseignement de la géographie et ceux de Gonzalo Pasamar et d'Ignacio Peiró sur celui de l'histoire). L'établissement de ce champ de recherches a donc été relativement tardif en Espagne par rapport à l'Angleterre et à la France et fait notamment suite à la traduction et à la réception des travaux de Goodson, Julia ou Chervel⁴⁹. Je me bornerai dans ce qui suit à quelques considérations sur les relations entre l'histoire des manuels scolaires et celle des disciplines scolaires, sur les études de didactique des sciences sociales (histoire et géographie) menées par le groupe Fedicaria— en raison de l'influence de la sociologie du curriculum et de l'œuvre de Goodson sur ces études— et sur la tentative de constitution d'un ensemble coordonné de recherches sur ce thème qu'a menée la faculté d'éducation de l'université de Murcie.

1 - L'histoire des manuels et des disciplines scolaires

L'histoire des manuels et celle des disciplines scolaires sont deux choses distinctes. Cependant, si certains aspects de l'histoire des manuels scolaires (ceux qui envisagent cet objet comme un produit commercial, textuel et imprimé, ou qui concernent sa régulation) n'ont qu'un rapport indirect ou lointain avec l'histoire des disciplines, l'histoire des manuels scolaires ne prend tout son sens qu'en s'inscrivant dans le cadre plus large de l'histoire des disciplines, en particulier si l'on se réfère aux niveaux secondaire et supérieur de l'enseignement. D'un autre côté, comme l'a fait remarquer Dominique Julia, l'histoire d'une discipline ne peut certes pas se réduire à l'analyse de ses contenus à travers les manuels utilisés pour son enseignement, mais ne peut non plus se passer de cette analyse et de celle du matériel pédagogique mis en œuvre⁵⁰. Ces deux remarques préalables ont une importance particulière compte tenu du nombre de travaux qui abordent l'histoire des disciplines scolaires à travers leurs manuels (par exemple, ceux qui ont été produits dans la mouvance du projet MANES, ou les études sur l'enseignement de l'histoire

⁴⁸ Pérez Garzón, Juan Sisinio, Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa, Madrid, Siglo XXI, 1978.

⁴⁹ Cela ne signifie pas, comme on l'a vu, qu'il n'existe pas d'études antérieures sur l'enseignement d'une discipline particulière, ni que toutes les publications des quinze dernières années ont intégré ces ouvrages et rendent compte de la complexité de ce champ de recherche.

⁵⁰ D. Julia, « Construcción de las disciplinas escolares », art. cit., p. 49.

analysées par R. Valls)⁵¹, alors qu'il conviendrait d'insérer ces travaux dans le cadre de l'histoire des disciplines et qu'il serait certainement préférable, au lieu de continuer à analyser les disciplines scolaires à travers leurs manuels, d'analyser les manuels en partant de l'histoire des disciplines.

2 - L'histoire de l'enseignement de l'histoire et de la géographie et le groupe Fedicaria

Le groupe Fedicaria, constitué de professeurs de l'enseignement supérieur, secondaire et primaire spécialistes de l'histoire et de la géographie et de leurs didactiques, s'est formé en 1991 avec le triple objectif d'élaborer des supports didactiques, de développer des recherches dans les domaines de la didactique des sciences sociales, de l'histoire sociale de l'école, du curriculum et de la formation des enseignants, et de porter un regard critique sur le monde de l'éducation et de la culture. Il est composé de divers groupes et sections territoriales relativement autonomes quant à leurs projets, orientations et travaux de recherche⁵². C'est moins pour les excellents travaux de quelques-uns de ses membres⁵³ que le groupe Fedicaria mérite d'être mis en exergue, que parce que c'est en son sein, et tout particulièrement à l'intérieur du projet Nebraska⁵⁴

⁵¹ Voir par exemple Alejandro Tiana (dir.), El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas, Madrid, UNED, 2000, où, parmi 24 communications, 14 sont regroupées sous la rubrique « manuels scolaires et histoire des disciplines » ; Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach et Maria del Mar del Pozo (dir.): Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX-XX), Madrid, UNED, 2005, avec une section spécifiquement intitulée « Approches disciplinaires » ; ou encore Nievesi Gómez García et Guadalupe Trigueros Gordillo (dir.) Los manuales de texto en la enseñanza secundaria (1812-1990), Séville, Kronos, 2000, avec une section finale sur « Les sujets et de leur évolution dans les manuels scolaires. »

⁵² Information obtenue sur http://www.fedicaria.org.

⁵³ Voir Alberto Luis Gómez, *La geografia en el bachillerato*, 1836-1970, Barcelone, Université de Barcelone, 1985, l'un des premiers travaux publiés en Espagne sur le curriculum de l'histoire, ou encore les nombreuses contributions de Rafael Valls sur l'enseignement de l'histoire. En outre, les publications du groupe Fedicaria figurant sur le web mentionnent deux importantes sections intitulées « Connaissances scolaires, matières scolaires et histoire de l'éducation » et « Formation des enseignants et configuration des champs professionnels. »

⁵⁴ A propos du projet du Nebraska, né en 2001, voir Raimundo Cuesta, Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchan, Marisa Vicente, «¿Por qué y para qué el proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo », dans Jesus Romero et Alberto Luis (dir.) La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática", Santander, Consejería de Educación de Cantabria, 2007, p. 189-216.

et du groupe Asklepios⁵⁵, qu'a été élaborée toute une série de concepts et de catégories d'analyse sur l'histoire des disciplines scolaires qui constitue le cadre théorique et l'apport collectif le plus cohérent existant aujourd'hui en Espagne. Ce cadre a été produit à partir d'une grande diversité d'influences, qui vont des travaux de la sociologie critique de l'éducation et du curriculum en Grande-Bretagne (particulièrement Basil Bernstein), en France (Pierre Bourdieu) ou en Espagne (Carlos Lerena, Julia Valera) jusqu'à Nietzsche et Foucault, en passant par l'histoire sociale du curriculum (Goodson), la pédagogie critique américaine (Popkewitz, Apple, Giroux) et des auteurs inclassables tels que Walter Benjamin⁵⁶.

Pour ceux qui participent au projet Nebraska (Raimundo Cuesta, Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán, Marisa Vicente) et quelques autres « fedicariens », les disciplines scolaires sont des « constructions socio-historiques », c'est-à-dire « des traditions inventées historiquement », « des créations sociales qui se font et se défont dans la pratique quotidienne grâce à l'interaction entre professeurs et élèves »⁵⁷. Le concept fondamental pour l'étude d'un champ disciplinaire est pour eux celui de « code disciplinaire ». Il est composé d'un « ensemble d'idées, de valeurs, de suppositions, de réglementations et de routines pratiques (expresses ou tacites) » qui régissent l'enseignement des matières scolaires et légitiment leur fonction éducative. Il s'agirait d'une « tradition sociale historiquement configurée, comportant des théories et des discours sur leur valeur éducative, sur les contenus d'enseignement et sur

⁵⁵ Le groupe Asklepios, basé à Santander, comprend, entre autres, le travail d'Alberto Luis Gómez et de Jesús Romero Morante autour de l'enseignement des sciences sociales, la sociogenèse de la géographie, l'histoire et les études sociales en Espagne et dans les pays anglo-saxons. Dans l'impossibilité de citer ici toutes les publications sur le sujet, je renvoie à deux livres : A. Luis et J. Romero, Escuela para todos, conocimiento académico y currículum: innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar geográfico en España (I, 1850-1953), Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2008, et J. Romero et A. Luis. La enseñanza de lo social en la escolaridad obligatoria. Historia de una pugna entre los enfoques disciplinares e integrados en perspectiva internacional, Madrid, Biblioteca Nueva (à paraître).

⁵⁶ Pour comprendre les origines intellectuelles des concepts qui sont ensuite exposés, en particulier ceux de Raimundo Cuesta, voir R. Cuesta, « La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas? » Indaga. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas, nº 4, 2006, p. 53-94. Pour le groupe Asklépios, on aura une idée de sa démarche dans "La Historia del Currículum y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la Historia de la Educación y una Didáctica Crítica de las Ciencias Sociales", in Etnohistoria de la escuela, op. cit., p. 1009-1020.

⁵⁷ R. Cuesta, Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia, Barcelone, Pomares-Corredor, 1997, p. 17-19, et « La historia como disciplina escolar : génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas », in Carlos Forcadell et Ignacio Peiró, Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografia, op. cit., p. 221-254, (citation p. 225).

les modèles successifs de pratique enseignante considérés comme valables et légitimes »⁵⁸. Ainsi, les disciplines scolaires participeraient « de cette double nature (pouvoir/savoir) que Foucault attribue aux "régimes de vérité" transformés en discours scientifiques réglementés ». Ils seraient, en ce sens, des « savoirs-pouvoirs », c'est-à-dire des champs de connaissance dont le corps visible est constitué, non pas par un discours théorique ou scientifique, mais par une pratique quotidienne réglementée⁵⁹. C'est en cela que leur analyse socio-historique, à condition d'être menée avec « vigilance épistémologique », permettrait « d'intervenir de façon critique dans les processus de production de connaissances qui prennent place dans les processus d'apprentissage scolaire », en imposant leurs codes pédagogiques et professionnels. Cette analyse devrait être intégrée aux programmes de formation initiale et continue des enseignants et servir à l'exploration de pistes innovantes dans le processus de transmission et de construction des connaissances, tâche qui incombe aux professionnels de l'éducation⁶⁰.

À côté de la notion de « code disciplinaire », deux autres concepts de base utilisés par le même groupe pour analyser les disciplines scolaires sont ceux de champ professionnel et d'*habitus*, empruntés à Bourdieu. La notion de champ professionnel conduit à l'étude des communautés disciplinaires et professionnelles d'enseignants, de leur organisation en corps constitués et hiérarchisés par catégories et par tâches, et de la formation de « collèges invisibles » ou de sous-cultures. Celle d'*habitus* débouche sur l'analyse des « processus d'intériorisation — souvent inconscients — de ceux qui intègrent un champ disciplinaire » et sur celle des traditions et des routines socialement constituées comme quelque chose de « naturel » et « que l'on ne peut questionner » ⁶¹. C'est ce que, dans l'historiographie française et espagnole, on appelle la culture

⁵⁸ R. Cuesta, Sociogénesis de una disciplina escolar..., op. cit., p. 20-21, et « Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación », Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, n° 17, 2003, p. 3-23 (citations p. 6-7).

⁵⁹ R. Cuesta, Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia, op. cit., p. 17-18, et « Campo profesional, formación del profesorado... », art. cit., p. 7.

⁶⁰ R. Cuesta, « Campo profesional, formación del profesorado... », art. cit., p. 7-8. De même, des membres du groupe Fedicaria ont mis en avant la nécessité d'introduire l'histoire des disciplines scolaires et des codes scolaires et professionnels dans la formation des enseignants, ainsi que l'analyse sociale de la fonction enseignante, du curriculum et de l'institution scolaire. (Romero Morante, Jesús; Luis Gómez, Alberto; García Pérez, Francisco; Rozada Martínez, José-Maria: « La formación del profesorado y la construcción social de la docencia », Con-Ciencia Social, nº 10, 2006).

⁶¹ R. Cuesta, « Campo profesional... », art. cit., p. 9-11.

scolaire et, dans celle des États-Unis, la « grammaire » de la scolarisation ou de l'école. Enfin, l'accent est mis sur les pratiques, sur ce qui se passe en classe, ce qui suppose une distinction et une comparaison entre la « discipline régulée », « idéale » — la discipline « prétendue » de Rafael Valls ⁶² — et la discipline enseignée ⁶³, ainsi que la maîtrise de sources différentes pour l'étude de chacune d'entre elles. Cette distinction devrait d'ailleurs s'appliquer à l'étude d'autres aspects de la culture et de l'organisation scolaires ⁶⁴, ce n'est qui pas toujours le cas.

À partir de ces concepts et catégories d'analyse, auxquels s'ajoute celui de mode d'éducation — inspiré par Lerena —, les membres du projet Nebraska se sont proposé d'étudier la « forme scolaire dominante d'hier et d'aujourd'hui », l'école des sociétés capitalistes, en analysant la « sociogenèse de trois de ses composantes les plus remarquables » : « les connaissances produites (les disciplines scolaires), les pratiques pédagogiques mises en place (les pédagogies « dures » et « molles ») et les agents professionnels qui possèdent, vivent et parlent de cette connaissance et de ces pratiques (les enseignants) » 65. En ce qui concerne l'étude des disciplines scolaires, la publication du livre de Javier Merchán, Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia, est un bon exemple d'une approche des pratiques pédagogiques comme pratiques sociales, approche qui combine les démarches anthropologique, sociologique et historique 66.

⁶² R. Valls : « La historiografía escolar española en la época contemporánea... », art. cit., p. 207.

⁶³ Un chapitre est consacré à chacune dans R. Cuesta, Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas, Madrid, Akal, 1998.

⁶⁴ Par exemple, à l'analyse historique du temps scolaire, cf. Antonio Viñao, *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*, Barcelone, Ariel, 1998.

⁶⁵ R. Cuesta, J. Mainer et al., «¿Por qué y para qué el proyecto Nebraska? », art. cit.

⁶⁶ Barcelone, Octaedro/EUB, 2005 (Enseignement, examen et contrôle. Professeurs et élèves en cours d'histoire). Voir aussi J. Mateos, « Genealogía del código pedagógico del entorno », in J. Mainer (coord.), Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza, Séville, Díada Editorial, 2001, p. 151-158; J. Mateos et J. Mainer, « Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la didáctica de las ciencias sociales », Revista de Educación, numéro spécial « Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1936). En el centenario de la JAE », 2007; R. Cuesta, J. Mainer, J. Mateos, J. Merchán, M. Vicente, « Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo », Con-Ciencia Social, 9, 2005, p. 17-54.

3 – Élaborer une histoire des disciplines scolaires : l'expérience inachevée de Murcie

Depuis le début des années 1990, le département de théorie et d'histoire de l'éducation de l'université de Murcie, associé à quelques-uns des départements de didactique des disciplines de la même université, a mené, dans le domaine de l'histoire des disciplines scolaires, des recherches qui, en dépit de certaines faiblesses méthodologiques, ont produit des résultats cohérents et significatifs⁶⁷. Paradoxalement, ces recherches ont débouché sur la question des disciplines scolaires en partant d'une analyse du processus de professionnalisation des enseignants et, plus précisément, de la genèse des corps professoraux de l'enseignement public en Espagne. La recherche a en effet pour origine l'appel à communication pour le colloque international « Sélection scolaire et société en Europe entre les dix-septième et dix-neuvième siècles » qu'a organisé Dominique Julia à l'Institut universitaire européen de Florence en février 1992. Notre propre contribution entendait analyser les origines du corps enseignant espagnol à partir d'une étude des processus de sélection — par concours, au mérite ou par simple désignation royale — des professeurs des Reales Estudios de San Isidro de Madrid entre 1770, date de leur création, et 1808. Cette étude des modes de sélection des professeurs des quinze disciplines enseignées au sein des Reales Estudios, à travers l'analyse de quarante dossiers de concours et de quelques nominations royales au mérite ou par simple désignation⁶⁸, s'est transformée en une recherche sur la professionnalisation et la constitution en disciplines de quatre matières : droit naturel et droit des gens, physique expérimentale, mathématiques et histoire de la littérature (dont l'enseignement allait de pair avec la charge de bibliothécaire)⁶⁹. En effet, l'étude a fait apparaître le lien entre la configuration d'un champ disciplinaire et la professionnalisation de ceux qui l'intégraient en tant qu'enseignants, et a constaté qu'il existait différentes conceptions ou traditions disciplinaires (par exemple, pour les

⁶⁷ Il convient de mettre à part dans ce domaine le travail accompli par ce département au sujet de l'histoire de l'enseignement des savoirs élémentaires, comme la lecture, l'écriture ou le catéchisme, qui relèvent tous de l'histoire des disciplines scolaires.

⁶⁸ A. Viñao, « Les origines du corps professoral en Espagne: les Reales Estudios de San Isidro, 1770-1808 », Paedagogica Historica, n° 30, 1994, p. 119-174.

⁶⁹ A. Viñao, « Disciplinas académicas y profesionalización docente: los Reales Estudios de San Isidro (1770-1808)", in Jean-Louis Guereña, et Eve-Marie Fell, (dir.), L'université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Âge à nos jours. II. Enjeux, contenus, images, Tours, Publications de l'université de Tours, CIREMIA, 1998, p. 303-323, et « Por un análisis socio-cultural de la elite intelectual y académica: los profesores y bibliotecarios de los Reales Estudios de San Isidro (1770-1808) », Bulletin Hispanique, 97-1, 1995, p. 299-315.

mathématiques, entre ceux qui s'étaient formés dans les facultés des arts et ceux qui les avaient apprises à l'armée ou dans la marine ; en physique, entre les candidats de formation philosophique et ceux de formation médicale ; en droit naturel, entre les avocats et les clercs) et différents statuts disciplinaires (être professeur de latin n'était pas la même chose qu'être professeur de rhétorique et d'éloquence) ; elle a mis en évidence la fragilité de la matière nouvelle qu'était le droit naturel et des gens et l'existence de contenus différents, voire opposés, sous cette même dénomination disciplinaire.

Cette relation entre constitution des disciplines et professionnalisation des enseignants une fois démontrée, l'étape suivante a été d'essayer de la transposer à d'autres horizons disciplinaires et à d'autres époques et, pour cela, d'élaborer un schéma d'étude très simple, qui récapitulait les aspects à prendre en compte dans toute étude d'une discipline donnée. Ce schéma comprend en premier lieu la place de la discipline, sa présence, les dénominations sous lesquelles elle apparaît⁷⁰ et son poids dans les programmes ; en second lieu, ses objectifs, explicites et implicites, et les discours qui la légitiment en tant que discipline scolaire ; troisièmement, ses contenus officiels : plans d'étude, manuels scolaires, programmes et horaires; quatrièmement, tout ce qui concerne. les professeurs de la discipline : formation et diplômes, mode de recrutement et conditions requises (mémoires, appréciations, notation), carrière dans l'enseignement, formation d'associations et de communautés disciplinaires, publications et autres réalisations, visibilité sociale et institutionnelle ; cinquièmement, approche, dans la mesure du possible, des pratiques scolaires et de la réalité de la classe par le biais de mémoires, rapports, examens, journaux et cahiers de textes de la classe, documents personnels, etc.

Ce schéma défini, le plus difficile restait de l'adapter aux circonstances (sujets d'intérêt, travaux déjà réalisés, documentation existante, temps disponible, etc.) dans lesquelles on en arrive à mener une thèse de doctorat dans le domaine de l'histoire des disciplines, qu'on vienne des didactiques disciplinaires ou de l'enseignement d'une discipline spécifique. Huit thèses ont été

⁷⁰ Sur cette question, dans le cadre du projet MANES et pour les enseignements primaire et secondaire, voir A. Viñao, « La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones », in A. Tiana (dir.), El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias ideológicas, op. cit., p. 451-469.

soutenues ou entreprises dans le cadre de ce programme depuis 1992⁷¹. Un bilan quantitativement important, au total, mais moins homogène que ne le supposait le projet initial, et auquel il manque des travaux de synthèse et des analyses comparatives.

IV – Quelques considérations générales sur l'histoire des disciplines scolaires

L'histoire des disciplines scolaires pose, dès le départ, une question conceptuelle. Quand Goodson opère une distinction entre matières et disciplines, pour indiquer comment la transformation de celles-là en celles-ci constitue le trait fondamental du processus d'académisation, de formalisation et d'abstraction qui caractérise, avec la constitution de communautés disciplinaires, la formation des disciplines scolaires, il reconnaît implicitement la possibilité qu'il existe des matières d'enseignement auxquelles on ne pourrait pas appliquer l'appellation de disciplines scolaires. Quand, au sein de l'historiographie française, se mêlent l'histoire des savoirs, l'étude des savoirs élémentaires (lecture, écriture, calcul), celle des disciplines ou des matières et celle des exercices et activités scolaires (dictée, composition, résolution de problèmes, récitation, chant, leçon de choses, calligraphie, etc.) dans le cadre d'une conception élargie de l'expression « disciplines scolaires », nous sommes obligés d'admettre que, derrière les distinctions conceptuelles, se cachent différentes réponses aux questions que Chervel posait déjà à la fin des années 1980 :

« La nature "disciplinaire" des différents contenus pose [...] un problème important : y a-t-il des traits communs aux différentes disciplines ? La notion de discipline implique-t-elle une structure propre, une économie interne qui la distingueraient des autres entités culturelles ? Y aurait-t-il un modèle idéal de la discipline vers lequel tendent toutes les disciplines en voie de constitution ? Certaines disciplines sont elles mieux « réussies » que d'autres ? Y a-t-il, en d'autres termes, des matières qui se prêtent plus que d'autres à un processus de "disciplinarisation" ? » 72

⁷¹ Certaines thèses ont été publiées en totalité ou en partie : Martinez Bernal, José Mariano, Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936), Madrid, Biblioteca Nueva, 2001 ; Carrillo Gallego, Maria Dolorès, La metodología de la aritmética en los comienzos de las Escuelas Normales (1838-1868) y sus antecedentes, Murcie, Université de Murcie, Departamento de Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Sociales, 2005. Dans ces deux cas, comme dans d'autres, les thèses de doctorat ont été à l'origine d'articles, de communications ou de recherches ultérieures sur l'histoire de la discipline traitée dans la thèse.

⁷² A. Chervel, « Histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un champ de recherches » op. cit., p. 91.

Une partie du problème vient sans doute du fait que les catégories et les modes opératoires des disciplines ne sont pas nécessairement les mêmes quand il s'agit d'analyser les savoirs élémentaires de l'enseignement primaire et le processus de configuration et de segmentation des disciplines de l'enseignement secondaire ou universitaire. Il faudrait d'ailleurs distinguer entre ces deux derniers cas⁷³. Le problème vient probablement aussi du fait que, si on évoque un processus, avec un point de départ, une série de changements et un point d'arrivée, il faudrait établir précisément quand nous pouvons parler de discipline et quand nous devons continuer à parler de matière, d'activité, d'exercice ou, pour utiliser un terme plus général dont je suggère l'emploi, de proto-discipline. Quelle est la définition d'une discipline scolaire ? Quand pouvons nous dire que nous nous trouvons face à une discipline scolaire et non face à une activité ou un exercice ? Le chant, tel qu'il figurait dans les programmes de l'enseignement primaire de 1901, est-il une discipline ou est-il seulement, comme c'est le cas aujourd'hui, une activité ou un exercice musical? La dictée est une activité, ou un exercice, mais qu'en est-il de l'orthographe? Pouvons-nous la considérer comme une discipline ? C'est le genre de difficultés qui, dans quelques cas, ont conduit à proposer de suspendre temporairement l'emploi de l'expression « discipline scolaire » et de lui substituer les notions de « thèmes » ou d'« activités », qui permettent d'examiner si ces thèmes ou ces activités sont partagés par plusieurs disciplines scolaires ou s'ils jouent un rôle prépondérant dans l'organisation de celles-ci⁷⁴.

Dominique Julia a signalé trois écueils que, selon lui, l'histoire des disciplines doit éviter. Tout d'abord, « établir des généalogies trompeuses qui voudraient trouver à tout prix les "origines" d'une discipline dans tel ou tel segment précédent »⁷⁵. Ainsi, les origines de l'histoire en tant que discipline ne se trouvent pas, comme on l'affirme souvent, dans la *Ratio studiorum* jésuite, qui attribuait à cet enseignement une double finalité rhétorique et morale, mais dans l'enseignement de cette matière dans les institutions éducatives destinées à la noblesse du dix-huitième siècle. Ensuite, « penser qu'une discipline

⁷³ Pour prendre seulement un exemple, quelques unes des catégories d'analyse du monde de l'enseignement de Bourdieu seraient plus adéquates pour la sphère universitaire que pour celle de l'enseignement secondaire.

⁷⁴ William A. Reid, « Curricular topics as institutional categories: Implications for the theory and research in the history and sociology of school subjects », in I. F. Goodson et S. J Ball, (dir.), *Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies*, op. cit., p. 67-75 (références p. 69-70).

⁷⁵ D. Julia, « Construcción de las disciplinas escolares », art. cit., p. 52.

ne s'enseigne pas parce qu'elle n'apparaît pas dans les programmes ou parce qu'il n'existe pas de chaire officiellement créée sous ce nom »⁷⁶, comme c'est le cas des mathématiques dans les collèges jésuites au XVIe siècle, ou du français dans l'enseignement primaire au XIXe siècle en France. Enfin, « imaginer un fonctionnement identique dans le temps des disciplines scolaires parce qu'elles se présentent sous le même nom »⁷⁷: par exemple, pour faire référence à l'Espagne, l'histoire naturelle du programme du *bachillerato* (équivalent du baccalauréat) de 1849 et la discipline du même nom du programme de 1932. La même remarque s'applique aussi à des disciplines comme la philosophie du droit ou le droit pénal, dispensées au même moment, mais dans deux universités différentes, voire par deux professeurs distincts de la même université⁷⁸.

Nous pourrions évidemment allonger la liste des écueils : penser que des appellations différentes impliquent forcément des contenus très différents ; partir du présupposé que les discours qui légitiment les disciplines sont valables pour tout le champ disciplinaire et sont utilisés sans prendre en compte le niveau d'éducation, le type d'enseignement ou la classe des élèves ⁷⁹; ne pas remarquer que les finalités et objectifs assignés aux différentes disciplines sont des « constructions complexes dans lesquelles se mélangent des strates successives qui se sont superposées à partir d'éléments contradictoires » ⁸⁰, que ces objectifs ont une fonction de légitimation et que c'est moins leur accomplissement effectif que leur pouvoir de persuasion qui importe ; supposer que les disciplines scolaires sont des compartiments fermés et autonomes et oublier toutes leurs interactions ⁸¹ ; croire que l'étude de l'histoire d'une discipline scolaire en particulier équivaut à l'étude des disciplines scolaires en général, alors que cette dernière exige de travailler avec des catégories d'analyse et un

⁷⁶ Ibid, p. 55.

⁷⁷ Ibid., p. 59.

L'auteur de ces lignes a montré comment une même discipline, le droit naturel et des gens, dans le même établissement d'enseignement, pouvait accueillir des contenus et des enseignements diamétralement opposés et même, dans certains cas, complètement critiques sur sa propre existence (A. Viñao, « Del Derecho Natural y de Gentes a la Ciencia Política : Manuel Joaquín de Condado y la cátedra de Derecho Natural y de Gentes de los Reales Estudios de San Isidro (1770-1794) », in Estudios de Derecho Constitucional y Ciencia Política. Homenaje al profesor Rodrigo Fernández de Carvajal, Murcie, Université de Murcie, 1997, t. II, p. 1187-1206).

⁷⁹ Douglas Barnes, « Preparing to white in further education », in M. Hammersley et A. Hargreaves (dir.), Curriculum practice. Some Sociological Case Studies, op. cit., p. 32.

⁸⁰ D. Julia, « Construcción de las disciplinas escolares », art. cit., p. 60.

⁸¹ Marcel Grandière, « L'histoire des disciplines : présentation », Paedagogica Historica, vol. 40, n° 3, 2004, p. 239-243 (p. 242-243), et B. Belhoste, « Culture scolaire et histoire des disciplines », art. cit., p. 215-216.

cadre théorique large, qui fournissent une explication plausible au processus de disciplinarisation et soit applicable à différents champs disciplinaires.

Comme je l'ai signalé ailleurs ⁸², ce qui constitue l'acte fondateur d'une discipline, c'est le travail de transfert didactique qu'impliquent la scolarisation et l'académisation d'un savoir généralement créé en dehors de l'école — même s'il existe des savoirs d'origine strictement scolaire — qui doit être « transformé en objet d'enseignement » ⁸³, c'est-à-dire systématisé et découpé en séquences dans un programme officiel et, si possible, dans un manuel scolaire. C'est en ce sens que les disciplines scolaires peuvent être vues comme le résultat d'une « alchimie », d'un passage des espaces sociaux propres à un savoir déterminé à « l'espace social de l'école ». Passage qui, en transformant cette connaissance en une « question d'apprentissage scolaire », implique « un changement dans l'ordonnancement mental » de celle-ci afin de l'adapter « aux exigences de l'emploi du temps scolaire, aux conceptions qui ont trait à l'enfance et aux conventions et routines enseignantes qui imposent une telle connaissance dans le curriculum scolaire » ⁸⁴.

Pour étudier les disciplines scolaires, je propose de les considérer comme des organismes vivants. Les disciplines, en effet, ne sont pas des entités abstraites dotées d'une essence universelle et figée. Elles naissent et se développent, évoluent, se transforment, disparaissent, se dévorent entre elles, s'attirent et se repoussent, se défont et s'unissent, se font concurrence, se mettent en relation et échangent des informations, etc. Elles ont un nom qui les identifie, même si des contenus identiques se cachent parfois sous deux appellations différentes et vice-versa. Ce nom constitue, de surcroît, leur carte de visite sociale et académique.

En même temps, les disciplines scolaires peuvent aussi être vues comme des champs où se dispute le pouvoir social et académique, comme des espaces où s'entremêlent des intérêts et des acteurs, des actions et des stratégies. Dans cette perspective, les disciplines apparaissent comme des sources de pouvoir social et académique, des champs hiérarchisés où se développent des situations de domination et d'hégémonie, de dépendance et d'assujettissement ; comme

⁸² A. Viñao, «El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes», in Agustin Escolano Benito (dir.), Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela, Valencia, Tirant lo Blanch, 2006, p. 109-140.

⁸³ D. Julia, « Construcción de las disciplinas escolares », art. cit., p. 47.

⁸⁴ T. S. Popkewitz, «Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas», *Revista de Educación*, n° 305, 1994, p. 103-137 (citation p. 127).

des espaces sociaux et académiques réservés à ceux qui sont accrédités comme professeurs de telle discipline par leur formation — titre, cursus — et par leur recrutement, formation et recrutement contrôlés par ceux qui sont déjà habilités à « chasser » dans cette réserve ; comme une source d'exclusion sociale et académique, ces espaces réservés étant fermés aux amateurs comme aux professeurs des autres disciplines ; comme un instrument d'accréditation des savoirs professionnels, arme qui, en particulier dans le monde universitaire, peut être utilisée par les titulaires d'un titre professionnel pour s'approprier des domaines ou des tâches et exclure de ces domaines et tâches d'autres diplômés.

Considérer les disciplines comme le produit de l'appropriation d'un champ académique par un groupe déterminé de professeurs renvoie au processus de professionnalisation des enseignants. On est professeur d'une discipline en particulier, de mathématiques ou d'anglais dans l'enseignement secondaire, d'anatomie pathologique, d'analyse mathématique ou de droit commercial à l'université. La discipline est l'élément clef de la professionnalisation de l'enseignant, celui qui en définit le contenu et l'espace académique. Il en découle qu'on ne peut étudier séparément, comme deux champs étanches, l'histoire des disciplines scolaires et celle du processus de professionnalisation des enseignants, c'est-à-dire l'histoire de leur formation et de leur certification, de leur sélection, des matières qu'ils enseignent, des thèmes sur lesquels ils travaillent et font des recherches et du contrôle qu'ils exercent tant sur la formation et la sélection des futurs professeurs de leur champ disciplinaire — voire d'autres champs — que sur l'activité professionnelle de leurs collègues. En fin de compte, les « sous-cultures disciplinaires » font apparaître une « variété de traditions » qui initient le professeur débutant à des visions très différentes des hiérarchies existantes, de leurs contenus, du « rôle du professeur » et de son orientation pédagogique⁸⁵. En somme, elles contribuent de manière fondamentale à la formation du professeur, à sa pratique de l'enseignement, à son intégration au sein de la communauté disciplinaire et à la détermination de son point de vue sur le système éducatif auquel il appartient, sur l'enseignement en général et sur le monde académique et scolaire. Ainsi, les disciplines sont le lien qui unit la professionnalisation de l'enseignant, la culture scolaire académique et les systèmes éducatifs à l'intérieur desquels, avec leurs codes respectifs, elles se hiérarchisent et trouvent place.

⁸⁵ I. F.Goodson, El cambio en el currículum, op. cit., p. 141.

Le code disciplinaire est l'élément clef qui configure, organise et ordonne une discipline. Le concept de code suggère l'existence de règles ou de normes, mais aussi celle de règles de stabilité, de consolidation ou de sédimentation et de cohérence interne. Les composantes de ce code se transmettent d'une génération à l'autre, à l'intérieur de la communauté des « propriétaires » de l'espace académique réservé, grâce aux mécanismes de contrôle de la formation, de la sélection et du partage des tâches professionnelles. Ces composantes sont au nombre de trois : un corps de contenus (savoirs, connaissances, savoir-faire, techniques, compétences), un discours ou des arguments sur leur valeur formative et leur utilité, et des pratiques professionnelles. André Chervel a insisté sur le fait que « toutes les disciplines ou presque se présentent sur ce plan comme des corpus de connaissances, pourvus d'une logique interne [...] et débouchant sur quelques idées simples et claires ou, en tout cas, chargées d'éclairer la solution de problèmes plus complexes »86. Mais le code disciplinaire ne comprend pas que des contenus. Le discours élaboré par les membres du champ disciplinaire sur la valeur éducative et l'utilité académique, professionnelle et sociale de ces contenus est tout aussi important, voire davantage. Ce discours naît en même temps que la discipline et se construit par rapport à d'autres discours analogues. En fin de compte, l'importance d'une discipline et sa place dans la hiérarchie des disciplines — c'est à dire sa place dans les cursus et la considération dont font l'objet ceux qui l'enseignent — dépendent de la réception de ce discours par le monde académique et les autorités scolaires. Ce discours, qui peut s'exprimer lors de cérémonies académiques, dans les médias, dans l'introduction d'un manuel scolaire comme dans la vie quotidienne, lors de conversations au sein du monde scolaire, définit et conforme autant les contenus disciplinaires que la façon dont ils sont enseignés.

Pour finir, le code disciplinaire renvoie toujours à des pratiques, et viceversa. Il s'appuie sur un « savoir empirique », en partie auto-suffisant, qui, en tant que savoir artisanal, produit par l'expérience intransférable de la classe, s'affirme en refusant les ingérences de la « pédagogie théorique ». Dans cette opposition — la pédagogie comme art vs la pédagogie comme science —, la « sacralisation de l'expérience » conduit le professeur à ignorer « de façon presque grégaire » comment ce code « prend possession » de lui-même, le « modèle »

⁸⁶ A. Chervel, « Histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un champ de recherche », art. cit., p. 94.

et l'« enferme » dans un « carcan rigide »⁸⁷. C'est de cette façon que les professeurs se transforment en « gardiens de la tradition » et en « esclaves de la routine »⁸⁸, et que la pédagogie prétendument scientifique devient une bulle, un réduit académique dont les exigences et le développement se produisent en marge de l'art d'enseigner. L'histoire des disciplines scolaires, « son apparition et son introduction dans les "cursus" scolaires, son évolution à travers les règlements qui les organisent, les pratiques et les exercices qui lui donnent son identité, les manuels qui structurent son enseignement [...] continuent d'être un vaste gisement à ciel ouvert pour les historiens »⁸⁹.

Antonio VIÑAO

Université de Murcie (Espagne) avinao@um.es (traduit de l'espagnol par Jean Casenave)

⁸⁷ Julio Mateos Montero, « La formación crítica en el espacio fedicariano. El caso de Fedicaria-Salamanca », in Mainer, J., Discursos y prácticas para una didáctica crítica, op. cit., p. 61-80 (citation p. 73).

⁸⁸ R. Cuesta, « Campo profesional, formación del profesorado... », art. cit, p. 9.

⁸⁹ M. Grandière, « L'histoire des disciplines : présentation », art. cit., p. 241.