

Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement des réseaux

FRANÇOISE LANTHEAUME
UMR Éducation & Politiques (INRP-Lyon 2)
19 Mail de Fontenay
69347 LYON Cedex 07 France

L'enseignement de l'histoire est présent tout au long de la scolarité des enfants puis des adolescents français. Un nombre d'heures non négligeable lui est consacré dans toutes les filières, des enseignants spécialisés et formés à l'université assurent son enseignement dans le second degré et il donne lieu à des épreuves aux examens de fins de cycles. Autant de signes de la place, jamais démentie, d'un enseignement de l'histoire utilisé dès le XIX^e siècle comme un outil de socialisation politique. Le projet consistait à fabriquer des Français par l'inculcation de valeurs politiques de démocratie, de liberté, d'égalité mais aussi de respect de l'ordre établi et des glorieux ancêtres au moyen d'un récit historique public scolarisé. Ainsi était développé un sentiment d'appartenance à une communauté définie par sa forme politique (république parlementaire) et son espace de référence (l'État-nation, élargi à l'empire jusqu'aux années 1960).

Le constat de la pérennité du poids de cet enseignement doit cependant être limité : les changements de programme, d'organisation des enseignements et des épreuves aux examens, accélérés à partir des années 1970, témoignent d'une difficulté à construire un accord sur les savoirs à sélectionner puis sur leurs formes de transmission. Dès lors, le curriculum d'histoire a été gagné par l'instabilité révélant un trouble sur le sens de cet enseignement. Ses modifications successives, les débats publics passionnés soulignent la difficile actualisation du projet de socialisation politique des jeunes par l'enseignement de l'histoire. L'instabilité de ce curriculum interroge sur les difficultés rencontrées pour stabiliser à l'échelle nationale une vision commune de ses ambitions culturelles malgré des tentatives renouvelées. Désormais, la transmission de valeurs politiques à travers l'apprentissage des heures et malheurs de la nation ne va plus de soi, pour autant, aucun modèle alternatif ne

fait consensus créant une difficulté pour les enseignants à qui est déléguée la responsabilité de faire des choix en situation. Cela pose la question, générale, de la sélection des savoirs dans une société critique (Boltanski 1990, 130) qui conserve le projet de rendre les élèves membres de la société par le partage d'une culture et d'une mémoire communes censé faciliter l'adhésion à un bien commun référé à des principes de justice conçus comme universels.

La fabrication des contenus d'enseignement reste une énigme si l'on ne se contente pas de les envisager comme des savoirs savants en miniature. Elle a été étudiée de façon à la fois précoce et tardive par la sociologie française : il a fallu près d'un demi-siècle pour que les travaux fondateurs de Durkheim soient repris. Entre temps, l'intérêt de la société et de la sociologie s'était orienté vers les modalités de démocratisation de l'enseignement sur laquelle un consensus était plus aisé (Derouet 2003).

Durkheim a inauguré au début du XX^e siècle la réflexion sociologique sur les contenus d'enseignement à partir d'une étude historique de leur sélection. Il a montré que les programmes et les idéaux pédagogiques sont des faits sociaux datés, dont l'existence est étroitement liée aux évolutions culturelles (Durkheim 1924, 1938). Pour lui, la fonction de socialisation de l'école s'effectue en partie par les savoirs et les valeurs qu'elle transmet. Leur partage assure la stabilité de la société et le maintien du consensus qui lui permet d'exister. La voie était tracée pour aborder ensemble les dimensions politiques et institutionnelles, l'évolution des connaissances, celle des contenus d'enseignement et leur mode de transmission. Dans les années 1960-1970 la sociologie critique (Bourdieu & Passeron 1964, 1970) a enraciné la théorie de la reproduction dans la nature même des savoirs qui contribuent à la légitimation de l'ordre social par l'école. L'entreprise de dévoilement d'intentions et de réalités cachées sous le discours débouche sur une critique des savoirs scolaires replacés dans l'arène des conflits sociaux et rapportés à des intérêts de groupes particuliers. L'absence d'autonomie ou l'autonomie relative du système scolaire constitue un point commun aux deux approches.

La nouvelle sociologie de l'éducation britannique a, pour sa part, bâti une théorie qui identifie un curriculum caché qui n'a parfois qu'un rapport lointain avec le curriculum prescrit, mais véhicule des normes, des valeurs, des conceptions à visée éducative en lien avec les besoins de la société à un moment donné (Forquin 1984, 1989, 1997). Dans les deux cas, curricula prescrit et caché, la part du patrimoine sélectionnée pour être enseignée, les évolutions de contenus disciplinaires et pédagogiques résultent de luttes sociales : ils reflètent l'état des rapports de pouvoir et de domination dans la société (Young 1971). Cette conception souligne le caractère contingent des curricula également mis en valeur par Bernstein (1967) qui relie l'organisation des programmes à la conception de la justice et de l'intégration sociale dont il distingue deux modèles correspondant chacun à une conception des

contenus d'enseignement. La nouvelle sociologie de l'éducation britannique a donc ouvert des voies pour aborder le curriculum en mettant l'accent sur l'existence d'une relation entre stratification sociale et stratification des savoirs, entre principes politiques et organisation du curriculum et a pris ses distances avec l'analyse fonctionnaliste.

D'autres sociologues, en France, s'appuyant sur Durkheim, concluent cependant à une certaine autonomie du système scolaire qui aurait sa chronologie non réductible à celles des évolutions politiques, sociales et culturelles (Isambert-Jamati 1970, 1990). Ils affirment l'indépendance relative des savoirs par rapport à la conjoncture sans pour autant négliger le rôle joué par la dimension politique ni ignorer les luttes et les enjeux sociaux. Les recherches d'Isambert-Jamati et Plaisance (1986) mettent aussi l'accent sur le rôle des enseignants et des élèves dans les modifications des contenus et des méthodes surtout attribuées à l'évolution des origines sociales des uns et des autres ainsi qu'aux représentations et aux attentes des enseignants par rapport à leurs élèves. Ces conclusions peuvent être rapprochées de travaux qui expliquent l'évolution du curriculum en attribuant un rôle majeur aux effets des initiatives et ajustements des acteurs. Ce modèle "bottom up" rompt avec une conception descendante de la définition des contenus et de leur organisation (Goodson 1988) et insiste sur le rôle des objectifs implicites dans la définition du curriculum (Young 1998). D'autres s'intéressent à ce qui est réellement transmis aux élèves et au rapport entre les savoirs enseignés et le sens que lui attribuent les élèves, en braquant le projecteur sur ceux-ci (Baudelot Establet 1989, Charlot Bautier & Rochex 1992). Enfin, la crise de l'universalisme qui génère celles de l'État-nation et de l'intégration qui lui est liée, est mise en avant par certains pour expliquer la difficulté à définir des contenus d'enseignement qui fassent accord (Gautherin 2000).

L'histoire des disciplines a, quant à elle, permis d'appréhender la dimension scolaire de certains savoirs (Chervel 1977). Pour l'histoire, Prost (1998) insiste sur l'autonomie des savoirs scolaires (définis par leurs contenus, exercices, méthodes d'évaluation, finalités et leurs enseignants) par rapport aux savoirs savants. En priorité, les contenus d'enseignement ont été étudiés en France sous l'angle de la transposition didactique (Verret 1975, Chevallard 1985, Astolfi & Develay 1989, Monniot 1993, Develay 1995). Il s'agit de comprendre, dans une perspective d'efficacité, comment s'opère la transformation des savoirs savants sélectionnés en savoirs enseignés, mais pour une discipline comme l'histoire, superficiellement touchée par la didactique, l'idée selon laquelle les savoirs enseignés sont directement issus de la science et donc neutres est encore largement partagée par les enseignants. "L'opacité des savoirs" (Lahire 1999) demeure une réalité, surtout dans le processus de production de savoirs enseignables.

Certains travaux ont cependant éclairé la fabrication du curriculum en examinant le processus de construction de contenus d'enseignement précis. Cooper (1983) a étudié les transformations des programmes de mathématiques en Angleterre et formule des propositions sur les types de relations nouées entre les "sous-groupes" concernés par la définition du curriculum et caractérisés par des conflits, des coopérations, des alliances, des compétitions, des compromis. Il souligne l'importance des ressources dont ils disposent et associe l'orientation de leur action à ce qu'ils en attendent. En France, Grosbois, Ricco & Sirota (1992) ont étudié "le parcours du savoir" à propos d'une notion de biologie qui apparaît comme le résultat de la rencontre entre plusieurs "sphères" (savantes, de formation ou scolaires) plus ou moins indépendantes contribuant à la production des savoirs et à la définition des contenus d'enseignement; une mutation du savoir au cours de leur passage dans ces différentes sphères expliquerait l'état des savoirs enseignés.

Ces dernières propositions ont été mises à l'épreuve dans les recherches évoquées ici, qui se sont inspirées aussi de l'anthropologie des sciences et de la sociologie de la traduction (Callon 1986, Latour 1988, Latour & Woolgar 1989). La production de savoirs scientifiques et techniques y est comprise comme le résultat d'une coordination entre des entités diverses à partir de la mobilisation de ressources par des groupes d'acteurs qui constituent des réseaux connectés par des personnes, des lieux, des objets. La coordination est, là, le résultat d'un processus caractérisé par plusieurs opérations: traduction, enrôlement, intéressement. Cette théorie a orienté des recherches visant à mieux comprendre l'évolution du curriculum formel d'histoire (des textes officiels aux manuels scolaires) en France en se fondant sur une sociologie constructiviste inspirée d'une sociologie de l'action qui accorde une place à la théorie de la mobilisation des ressources (Oberschall 1973, Dobry 1986) et aux débats auxquels elle a donné lieu.

La réflexion s'appuie sur des résultats de recherches effectuées à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) (Lantheaume & al. 2000) et pour un doctorat (Lantheaume 2002). Le point commun à ces travaux est l'étude de l'évolution du curriculum formel d'histoire en France face à la diffusion de la critique et ses conséquences sur la visée de socialisation politique de cet enseignement. Les exemples proviennent du doctorat, à partir du cas de l'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie en lycée depuis les années 1930, examine comment une question vive se transforme en savoir enseignable et ce que cela nous apprend sur l'évolution du curriculum.

Nous présenterons d'abord les principales caractéristiques de l'enseignement de l'histoire en France depuis les années 1930 sous l'angle des effets de la critique et de la massification sur le curriculum formel. Les parties suivantes seront consacrées aux conséquences contradictoires de l'accumulation des

ressources mobilisées pour faire tenir ce curriculum et de la modification des réseaux qui ont contribué à sa définition. Enfin, quelques propositions pour le développement d'une sociologie du curriculum "à la française" seront formulées.

L'enseignement de l'histoire en France : une mission de socialisation politique confrontée au choc de la critique et de la massification

Une mission de socialisation politique jamais démentie

La place de l'histoire dans l'enseignement français ne peut être comprise sans évoquer les liens étroits tissés entre le projet républicain, les sciences historiques et l'enseignement (Prost 1996, Nora 1984). Durkheim en fournit un exemple. Alors qu'il préconise de restituer aux élèves l'histoire de la construction des savoirs afin de développer leur rationalisme, il limite cette démarche aux sciences de la nature. Pour l'enseignement de l'histoire, sa préoccupation épistémologique disparaît et les connaissances historiques sont à présenter, écrit-il dans *L'éducation morale*, "comme le produit naturel de tout le développement antérieur... (ainsi)... l'enfant... comprendrait que les droits qui lui sont aujourd'hui reconnus..., tout cela est l'œuvre non de telles ou telles individualités, de telle ou telle génération, mais de cet être à la fois personnel et impersonnel qu'on appelle la France..." (Durkheim 1992, 234). La naturalisation des savoirs reprend le dessus, leur historicité est gommée, la finalité politique l'emporte : l'enseignement de l'histoire a pour vocation de contribuer à intégrer une génération dans la société française en lui inculquant "l'esprit collectif". Pour Seignobos, historien et auteur de programmes d'enseignement, figure emblématique avec Lavisson de l'articulation entre les mondes de la science, de la politique et de l'enseignement (Nora 1962) la mission de l'enseignement de l'histoire en France et le rôle des enseignants sont premiers : "c'est sur les professeurs d'histoire que retombe la mission de faire l'instruction politique des futurs citoyens" (Seignobos 1907, 24). Le projet de faire des élèves des futurs électeurs et, pour des lycéens, les dirigeants du pays, a légitimé et orienté l'enseignement de l'histoire en France. Celui-ci joue ainsi un rôle de "propédeutique du social" (Prost 1996, 26). Cette mission de socialisation politique ne s'est jamais démentie. En 2000, un inspecteur général rappelle la mission du système éducatif et de l'enseignement de l'histoire consistant à "construire des citoyens... [et à] continuer à faire des Français..." (Borne 2000, 171). Cependant, il a fallu composer avec l'évolution de la science historique et du public scolaire sans oublier la conjoncture qui incitait à une relecture critique d'épisodes de l'histoire natio-

nale. L'enseignement de l'histoire n'a pas non plus été à l'abri des assauts de la sociologie critique qui, contrairement à Durkheim mettant l'accent sur la fonction d'intégration de l'enseignement pour constituer la société, souligne son rôle dans la reproduction d'une stratification sociale dénoncée. De plus, depuis les années 1930, il n'a cessé d'être remis en cause et a été l'objet de vifs débats médiatisés qui se sont nourris de trois mouvements : la massification de l'enseignement fait se retrouver sur les bancs de l'école, du collège et du lycée des élèves aux origines sociales et culturelles plus diversifiées ; la diffusion de la critique a fragilisé la légitimité des savoirs scolaires (Derouet 1992, 2000, Hirschhorn 1993) ; l'interrogation de la pertinence de l'État-nation comme espace de référence qui n'est cependant pas remplacé par un autre (le monde, l'Europe, la région ?). L'universalisme des modèles a ainsi été battu en brèche. L'enseignement de l'histoire est désormais tiraillé entre l'exigence de scientificité, la réalité d'un public plus hétérogène, des attentes institutionnelles contradictoires (entre transmission patrimoniale et approche critique) et une conjoncture politique qui bouscule une partie de sa doxa (dont le projet républicain assimilationniste a longtemps fait partie).

La diffusion de la critique dans l'enseignement de l'histoire s'est traduite par une attitude intellectuelle faite de distance (ne pas être dupe, manier le second degré, relativiser, décoder les messages et dévoiler les réalités sous les discours ou images..., s'interroger sur le vrai qui serait caché derrière un fauxsemblant) et de volonté de maîtrise de cette distance utilisant la critique comme outil pour étudier des documents écrits ou iconographiques, par exemple. Cependant, elle revient en boomerang vers celui qui la manie sous la forme de la dénonciation ou du relativisme. L'un et l'autre étant incompatibles avec un projet de transmission patrimoniale et de socialisation politique à partir de valeurs claires, il s'ensuit une déstabilisation des contenus d'enseignement et des enseignants.

Multiplication et diversification des ressources mobilisées

Pour sortir de l'incertitude, des rapprochements entre savoirs scolaires et savoirs savants sont tentés. Ainsi la rupture épistémologique introduite par les *Annales* puis les problématiques de la nouvelle histoire et de l'histoire du temps présent sont-elles intégrées. Chacune a été l'occasion de débats publics impliquant la sphère politique, certaines ont avorté (l'adjonction de l'économie, devenue discipline d'enseignement), d'autres ont été abandonnées ("l'éveil" en primaire, en 1980) ou amendées (introduction de la longue durée)... L'incertitude persiste. En amont, la science est sollicitée pour justifier les modifications de contenus, tandis que la prescription pédagogique (la didactique est ignorée) est plutôt justifiée par l'aval : évolution des publics, revalorisation d'une discipline à l'aura ternie, accession à une démarche

d'historien et au "sens critique" voire moyen de faire taire des maîtres jugés trop bavards. Les références scientifiques sont celles de l'histoire savante sans que les courants historiographiques soient explicités ou que des choix soient faits entre eux. Les préconisations pédagogiques sont rarement référées à des connaissances scientifiques (à l'exception des textes de 1977 qui s'appuient sur la psychologie cognitive).

L'analyse des textes officiels depuis les années 1930 montre la coexistence de conceptions anciennes (histoire événementielle, surtout politique et franco-centrée, éventuellement édifiante) et nouvelles de la discipline (plus structurale dans les années 1970, plus économique et culturelle dans les années 1980...). L'évolution tient plus de glissements progressifs et de recouvrements partiels que de ruptures; la nouvelle prescription n'élimine pas l'ancienne. Le passage de la critique n'est pas net: on assiste plus à une imprégnation progressive qu'à une crise, même si des temps forts sont observés qui nuancent l'impression de continuité donnée par une première lecture des instructions officielles.

Ainsi, l'étude de la façon dont la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie ont été traitées montre la capacité du curriculum formel à "refroidir" les thèmes les plus "chauds", sources de controverses et non stabilisés scientifiquement, en utilisant des moyens variés: organisation des programmes (renvoi de la question algérienne dans la partie "civilisation" en fin de programme dans les années 1970 ou dissémination entre chapitres dans les années 1980-1990), occultation (du point de vue du colonisé), dévolution aux documents, au sein des manuels, des controverses potentielles ou de la défaillance de l'État dans la mise en œuvre des valeurs de la République, atténuation à l'aide de figures de rhétorique adaptées ou d'un changement d'échelle. Ce dernier, accompagnant l'évolution des programmes, a permis de passer du téléobjectif qui ne voit que les détails, jusqu'aux années 1960, au grand angle qui, ensuite, embrasse une réalité si large (longue durée, vision mondiale et approche géopolitique) qu'elle peut rendre invisible certains éléments constitutifs du processus de colonisation/décolonisation. Ainsi, l'analyse de soixante-sept manuels de lycée en circulation de 1937 à 1998 montre que la colonisation de l'Algérie passe d'une fonction d'illustration de la grandeur de la République, grâce à un récit détaillé de l'activité militaire et administrative, à une fonction d'exemple, parmi d'autres, du phénomène colonial à l'échelle de l'Europe ou de la planète. De même, la violence coloniale, de l'ordre du récit de l'exploit militaire, de l'excès éventuel au début de la période devient une évidence non explicitée, sorte d'attribut normal de la colonisation, jamais décrite ni analysée dans un texte de leçon désormais réduit à des items généraux ou factuels. Son lien avec la construction de l'identité française n'est jamais étudié, indicateur du difficile *aggiornamento* de la mission de

socialisation politique d'un enseignement qui s'adresse désormais aussi aux enfants issus de l'immigration algérienne (Lantheaume 2003).

Le choc de la critique sur le curriculum apparaît atténué et connaît une chronologie en partie propre. Les ajustements successifs montrent que le curriculum formel a réinterprété les ressources développées par les sciences sociales et issues du débat public, en fonction de ses enjeux et des principes politiques référents du curriculum d'histoire. Ainsi, la tentation de la relativisation s'incarne, à partir des années 1980, dans la lecture de séquences historiques à travers les droits de l'Homme, volontiers traduits en système d'équivalence entre ceux qui sont étiquetés comme victimes : colons dépossédés par la décolonisation/colonisés opprimés, torturés de toutes origines. Cette grille de lecture a eu un effet contradictoire : elle a permis d'aborder les questions les plus conflictuelles, souvent ignorées par l'enseignement jusqu'aux années 1980, tout en contribuant à les diluer, à les décontextualiser. Le traitement par les manuels de la torture pendant la guerre d'Algérie est significatif de cette tendance. Ils en font largement mention. Jusque récemment, elle est associée à la seule "bataille d'Alger" et aux excès de "certains militaires" (Hatier 1993 et 1995) ou mentionnée sans précision : "la torture est utilisée" (Istra 1989, Bertrand-Lacoste 1998). Trois manuels seulement évoquent les responsabilités du gouvernement qui "tolère" (Armand Colin 1983) ou "couvre" (Nathan 1989 et 1998) ces pratiques. Le manuel de Nathan de 1989 précise que c'est un "gouvernement de gauche" qui a accepté ces pratiques alors que celui de 1983 affirmait que la torture est "niée par les autorités". L'interprétation dominante est celle d'un engrenage entre massacres des uns et des autres mais les manuels restent imprécis. Ceux des mouvements nationalistes algériens, parfois évoqués dans les manuels des années 1980, le sont de façon vague et décontextualisée dans les manuels plus récents, à tel point que le Hatier de 1998 affirmant que la torture française est une réponse aux massacres d'Européens (252), sans dire lesquels, fait figure d'isolé. Les manuels renvoient ainsi dos à dos les belligérants et leurs pratiques. Ils organisent une mise en équivalence, qui relève plus de la loi du talion que de la tentative de compréhension, entre l'usage, attesté avant 1954, de la torture par un État démocratique pour maintenir sa domination et sa pratique par les mouvements nationalistes algériens. Mais l'équivalence n'est pas tout à fait tenue car elle oppose la barbarie (naturelle ?) des nationalistes algériens à la barbarie "exceptionnelle" et limitée dans le temps d'une fraction de l'armée souvent réduite aux parachutistes. De plus, l'efficacité de la torture soulignée par certains manuels pourrait presque la justifier (Armand Colin 1983, 283). Cependant, ce qui la condamne le plus fermement du côté français est la crise morale qu'elle provoque en France, souvent évoquée par les manuels qui valorisent ceux, "intellectuels", "étudiants", "les Églises", "la presse" qui, de façon homogène, auraient manifesté leur opposi-

tion. L'équivalence est de nouveau battue en brèche car cette réaction "morale" n'est pas signalée côté algérien. Elle localise ces pratiques en Algérie et tait celles qui se sont développées en France même ; elle fait des opposants à la torture l'incarnation de la France au moment où le pouvoir est incapable de représenter la continuité des valeurs de la République... Le traitement de cette question, "chaude" s'il en est, montre la capacité des manuels à mobiliser plusieurs systèmes explicatifs, à manier la critique tout en sauvegardant l'idée d'un bien commun, de l'ordre des valeurs, qui fait l'impasse sur une analyse historique. Les choix faits pour le curriculum formel traduisent ainsi un problème politique en problème moral, abstrait. La référence n'est plus l'État-nation et la République avec leur universalisme délibéré, mais la patrie imaginaire des droits de l'Homme et sa collectivisation des horreurs. Cette solution pour sortir de la tension entre la dimension patrimoniale et la dimension critique pose cependant problème quand l'analyse historique est moins sollicitée que l'indignation morale ou la compassion pour les victimes.

C'est moins le relativisme scientifique qui a gagné l'enseignement de l'histoire en lycée qu'une critique qui s'apparente souvent à la dénonciation, ce qui met le curriculum d'histoire en phase avec l'air du temps où la critique dénonciatoire est une compétence largement partagée. Par contre, la critique fondée sur la confrontation de points de vue situés (historiquement, socialement, culturellement) est peu présente. L'imprégnation progressive du curriculum par une critique transformée en évidence va à l'encontre de l'objectif d'intégration des nouvelles générations issues de l'immigration en gênant la constitution d'une mémoire commune par l'évitement de l'analyse historique. Le curriculum est confronté à la prise en compte des mémoires communautaires. Il le fait soit en intégrant prudemment leur mémoire (de façon récente celle des pieds-noirs), soit en l'ignorant (celle des Algériens de tous bords) ou en la relativisant (celle des soldats). L'enseignement de l'histoire ne parvient pas à construire une mémoire partagée de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie du fait de la lenteur à ouvrir le curriculum à un regard non occidental et d'une oscillation entre dénonciation morale et abstraction des principes, deux formes scolaires de la critique.

Le noyau dur des méthodes préconisées, sur la période étudiée, est lié à l'utilisation de documents, associée à la transmission patrimoniale ou au développement de la faculté critique des élèves, mais la méthodologie conseillée a varié d'un texte officiel à l'autre. L'analyse du processus conduisant au succès de l'étude de documents dans l'enseignement de l'histoire depuis près d'un demi-siècle permet de comprendre qu'il résulte de la convergence de préoccupations diverses. L'étude des arguments des acteurs concernés montre que l'utilisation de documents en classe d'histoire a été mobilisée dans des logiques et au nom d'intérêts différents. Une convergence a existé entre des mondes aussi éloignés que celui des universitaires, des militants des

pédagogies nouvelles, des prescripteurs, des enseignants, des éditeurs de manuels voire celui des parents d'élèves et de leurs associations ou des élus locaux. Cette convergence est caractérisée par l'accord sur un même objet, le document, à partir de définitions distinctes de son usage et de son utilité. Cet objet savant, revendiqué par les diverses traditions historiographiques, a perdu sous sa forme scolaire à travers les réformes. La tension entre les dimensions critique et patrimoniale ne cesse de travailler la prescription, en particulier concernant l'usage des documents en classe d'histoire. Les pratiques des enseignants tranchent en dernier ressort ; elles prennent largement appui sur les manuels qui ont évolué vers la banque de données regroupant des documents. Pendant la période observée, leur rôle est souligné par la constance et l'âpreté des débats auxquels un nombre croissant de catégories d'acteurs participe. Les manuels d'histoire constituent ainsi des "objets intermédiaires" (Vinck 1999) qui relient plusieurs mondes et, en les traduisant, permettent à plusieurs logiques de coexister.

Une accumulation de ressources créatrice de tensions entre différentes logiques

L'examen du curriculum formel laisse apparaître la diversité des ressources mobilisées : savoirs savants, débats en cours, rapports d'experts, objets, pratiques sociales, principes politiques, valeurs, institutions, associations, personnages... Cette variété correspond aussi à la prédominance du principe de coexistence sur celui de hiérarchisation des ressources au sein d'un curriculum qui préfère l'accumulation, l'enchâssement à la sélection ou l'élimination. Même les textes officiels affichant des partis pris innovants, recyclent une partie des prescriptions antérieures ou un temps abandonnées (les documents patrimoniaux par exemple). Ils permettent ainsi à de nombreux acteurs de s'y retrouver et d'accepter les modifications. Dans le même temps, l'hétérogénéité des ressources se transporte en classe. Une ressource prise dans un monde doit être adaptée, traduite, pour être acceptée par le curriculum formel (par exemple, le commentaire de document introduit par Braudel au début des années 1960, la notion de Tiers-monde et les activités spécifiques prescrites qui lui sont liées dans les années 1980. Inversement, des "objets" originaires de mondes parfois étrangers entre eux (document historique revendiqué par la science et par les pédagogies nouvelles) doivent être capables d'accueillir plusieurs définitions pour rendre possible la convergence d'intérêts caractérisés, eux aussi, par une diversité croissante. C'est ce double processus de traduction qui permet leur inscription et leur stabilisation au sein de la prescription. Le principe d'accumulation décrit et l'extension du

nombre d'entités (notions, objets techniques, groupes d'acteurs...) impliquées génèrent un effet contradictoire car si davantage sont "intéressées" (Callon 1986) à la construction du curriculum formel, leur diversité produit des tensions.

Ces tensions entre des principes de référence apparaissent notamment dans la définition des objectifs de la discipline. Malgré la continuité d'une conception civique au sein du curriculum d'histoire, sa capacité à absorber de nouveaux principes (plus industriels ou domestiques) est incontestable, comme en témoignent la vague méthodologique et la promotion à éclipses des pédagogies actives (Derouet 1992). La dimension politique a longtemps fourni un principe unificateur autour de valeurs et symboles partagés: la République, l'État-nation, le citoyen patriote, la démocratie parlementaire, les Lumières et l'héritage de la Révolution de 1789... Ces références et leur universalisme ont connu une obsolescence ou ont été relativisées depuis la vague critique et la décolonisation. L'homme que l'enseignement de l'histoire contribue à former a désormais plusieurs visages (le citoyen, l'honnête homme, le travailleur ou l'agent économique, l'homme universel...) ou, plutôt, il est envisagé comme une combinaison d'éléments. Combinatoire particulière selon les conceptions politiques: République impériale, plus ou moins sociale, centralisée ou non, cadre européen... Les qualités à privilégier chez les élèves ne sont pas les mêmes. Les textes officiels oscillent entre l'adhésion sans réserve à des valeurs politiques, la mémorisation de connaissances factuelles, la formation à l'autonomie, la logique des compétences, le développement du sens du relatif...

Une autre tension traverse le curriculum formel entre le projet de transmission patrimoniale d'une histoire et d'une mémoire communes et celui de formation du sens critique. L'accord se construit difficilement entre ces logiques et, selon les moments, les ressources mobilisées sont interprétées dans un sens ou dans l'autre. L'exemple du document et du manuel caractérisés par leurs modes de production, leurs interprétations, leurs utilisations au cours de la période en témoigne et donne une piste de compréhension de la cohabitation entre logiques: la malléabilité de certains objets circulant tout le long du réseau et supportant des interprétations diverses fournit une souplesse indispensable pour éviter des tensions risquant de détruire les liens entre mondes et protagonistes de la définition du curriculum. La diffusion de la critique a accru les tensions potentielles. Une traduction a été réalisée par l'enseignement de l'histoire en transformant des approches critiques en savoirs assertifs, en retenant la dénonciation au nom de la morale et pas au nom d'un projet politique alternatif ou en les détournant vers la compassion. La relativisation a également été une façon de traduire des savoirs critiques et de refroidir des questions "chaudes". Une nouvelle définition de la logique civique émerge dans l'enseignement de l'histoire, intégrant la critique comme

élément constitutif et faisant bon ménage avec d'autres logiques sans que cet enseignement soit affaibli par les tensions qui le parcourent.

Allongement des réseaux et solidité du curriculum d'histoire

La reconfiguration du réseau contribuant à la définition du curriculum est un autre aspect de son évolution, qui permet de mieux comprendre sa solidité malgré les remises en cause qu'il a affrontées.

Le curriculum d'histoire, face à l'épreuve de la critique et de la massification de l'enseignement, a étendu le réseau qui contribue à sa définition et changé la place de certaines de ses composantes. L'évolution peut être caractérisée par le passage de réseaux courts, denses, limités en personnes, idées, objets, coordonnés par un petit nombre de dispositifs, à des réseaux plus longs, plus lâches, plus peuplés, aux modes de coordination plus divers.

Dans le premier cas, celui de l'enseignement de l'histoire des années 1930 à 1960, les relations étroites entre quelques historiens issus des mêmes écoles historiographiques, quelques hommes politiques et quelques représentants de la profession coordonnant leur action dans quelques lieux et instances, entrant en relation avec les enseignants par un nombre réduit d'objets (un manuel, le Malet et Isaac dans 95 % des cas, de rares textes officiels) et des visites d'inspection épisodiques, suffisaient à constituer un réseau qui faisait tenir le curriculum formel. La période suivante, jusqu'à nos jours, est caractérisée par l'intégration d'entités toujours plus nombreuses qui estiment avoir leur mot à dire : multiplication des références scientifiques et de leurs défenseurs, accroissement des manuels scolaires et de leurs auteurs apportant leurs préoccupations et interprétations ; abondance des groupes non professionnels (industriels, commerçants, élus, lobbies...) réclamant d'être partie prenante de la définition du curriculum ; exigence des enseignants d'être directement consultés (et pas seulement leurs syndicats) qui se traduit par le foisonnement des instances et des occasions de concertation sur les programmes... L'extension peut être observée à partir de l'analyse des entités devenues composantes du réseau définissant le curriculum. Par exemple, la montée des professionnels de l'éducation, des marchands et des usagers est sensible à travers des objets (l'iconographie envahissante correspond ainsi au souhait des éditeurs, des historiens, des parents, de l'institution... pour des raisons multiples), des notions (liées à la longue durée dans les années 1970, à une approche géopolitique dans les années 1980), des valeurs (la "tolérance" par exemple). La commande passée au curriculum est plurielle. La plasticité du curriculum formel résultant de cette extension du réseau recoupe celle des

logiques d'action qui le traversent : la définition de la logique civique qui prévaut dans la justification de l'enseignement de l'histoire évolue et compose avec d'autres logiques qui s'introduisent peu à peu dans le curriculum : logiques industrielle, marchande, domestique (Derouet 1992).

Le remploi d'anciennes ressources passe par un renouvellement du sens lié à l'allongement des chaînes de traduction qui caractérise la fabrication du curriculum depuis les années 1930, entre la prescription, les savoirs savants, les enseignants, les élèves par la mise en place d'instances consultatives. Le double constat, apparemment contradictoire, de continuité et de mouvement permanent a plusieurs causes : la continuité est liée à la mobilisation de ressources identiques (valeurs, objets, savoirs, institutions...) tandis que l'impression que tout bouge en même temps (programmes, conditions d'exercice, savoirs de référence, matériel technique et pédagogique...) est due, d'une part, à l'instabilité de chaque groupe d'acteurs (historiens, enseignants d'histoire ou prescripteurs ne sont pas homogènes) qui tour à tour (ou concomitamment) parviennent à faire valoir leur point de vue et, d'autre part, à la redéfinition de ressources préexistantes ou à l'introduction de nouvelles (notion de civilisation, d'histoire du "temps présent", intégration de savoirs critiques ou de l'iconographie). Le poids du prescripteur en ressort relativisé. La théorie du complot ou de la diffusion d'une idéologie officielle pour expliquer, par exemple, les orientations de l'enseignement, source de controverses, de la colonisation et la décolonisation de l'Algérie ou pour rendre compte de l'état du curriculum, ne permet pas d'en saisir l'hétérogénéité. De même, la chaîne de traduction, qui ne cesse de s'allonger par l'augmentation du nombre des acteurs parties prenantes, empêche de concevoir le curriculum comme un "relais pour des relations de pouvoir qui lui sont extérieures" (Bernstein 1992, 20). Cette dimension n'est pas absente mais elle ne suffit pas à expliquer l'état du curriculum ni son évolution car elle mésestime l'impact des intermédiaires et des entités non humaines (tels les manuels, les documents). Cependant, la prolifération de ressources subissant des traductions successives confronte le curriculum à une difficulté, en l'absence de macro acteur pour construire des équivalences viables. C'est le revers de sa capacité d'absorption de plusieurs logiques. Les controverses permanentes, la succession accélérée de réformes le concernant, s'accompagnent d'une tendance à la relativisation. Les tensions entre conceptions de l'universalisme (le citoyen membre d'une République inscrite dans un État-nation ou l'Homme intemporel dont l'espace de référence est la planète) ou entre la logique patrimoniale transmettant des savoirs non soumis au doute et la logique critique qui les déconstruit à partir de points de vue différents, révèlent les difficultés de l'enseignement de l'histoire à assumer une fonction sociale héritée. Le projet républicain et l'espace national apparaissent désormais plus difficiles à défendre et entrent en concurrence avec d'autres réfé-

rences, gagnant du terrain sans remplacer les précédentes. L'enseignement de l'histoire comme propédeutique pour de futurs citoyens adhérant aux valeurs décrétées universelles de la République, a été bousculé par la décolonisation, l'intégration de la dimension critique et d'un certain relativisme culturel (modeste cependant) dans le curriculum formel. Soumis à diverses dénonciations et mis en demeure d'inclure un plus grand nombre d'élèves plus hétérogènes, il a traversé l'épreuve au prix de multiples ajustements de ses limites, de ses contenus, des méthodes pédagogiques valorisées, des supports d'apprentissage... Trois aspects n'ont pas été remis en cause : une conception positiviste au service d'un historicisme encore prégnant, l'État et ses institutions (enseignement, justice, armée —sauf quelques égarés— organismes d'élaboration de statistiques), la science contemporaine qui a ancré l'histoire nationale du côté de la modernité en s'alliant à un État donné comme une construction rationnelle efficace et porteuse de valeurs politiques partagées.

Le curriculum a traduit les savoirs critiques. Il les a souvent transformés en savoirs assertifs quand il ne les a pas ignorés (cf. certaines réflexions historiographiques), n'en a retenu que la dénonciation ou, plus récemment, les a détournés vers la compassion (pour les "victimes" en nombre croissant). La relativisation a aussi été une façon de traduire des savoirs critiques et de refroidir des questions "chaudes". Elle a pris la forme d'équivalences qui se sont avérées difficiles à coordonner, ce qui a introduit des tensions des réajustements fréquents, plus ou moins importants, sources d'instabilité. Les derniers programmes de la période étudiée (1995) soulignent la tension entre la logique patrimoniale remise à l'honneur et la logique critique, cette dernière ne pouvant plus être supprimée d'un trait de plume, fût-elle ministérielle. Plusieurs tentatives de mises en équivalence coexistent et s'interpénètrent. Les changements d'échelle spatiale et temporelle ont affecté l'étude de la colonisation/décolonisation de l'Algérie : l'aire de civilisation et la longue durée recouvrant l'État-nation et une durée liée à l'histoire politique nationale, puis le monde a relégué l'échelon national au rang d'exemple voire disqualifié sa pertinence. De même, la détermination de nouvelles qualifications a suscité des équivalences de faits, de processus, de groupes d'acteurs, d'objets... Ainsi, la qualification de victime. De même, l'utilisation de l'iconographie supposée à la fois outil de la démocratisation, support d'apprentissage de la méthode historique, objet de transmission patrimoniale, moyen d'introduire un regard critique ou d'intéresser des élèves à l'attention flottante et de révéler un sens intrinsèque. Autre introduction dans le curriculum, qui semble une parade à l'effet potentiellement destructeur de la critique, est le maniement des savoirs positifs et critiques de façon à ce qu'ils s'équivalent.

Ces tentatives se caractérisent souvent par la brièveté de leur existence qui témoigne de la difficile stabilisation du curriculum à partir d'équivalences porteuses de sens par rapport à la fonction sociale et politique de l'enseigne-

ment de l'histoire. Quand les mêmes principes politiques justifient aussi bien la critique que les savoirs positifs, on est dans un univers mouvant, un chantier permanent qui, faute de construire de nouvelles fondations ou des étayages solides, ajoute des murs, qui s'effritent à chaque tentative de stabilisation. Dans ce sens, rendre compte de la fabrication du curriculum d'histoire c'est faire plus de place au rôle des passeurs qui mettent en relation différents mondes et aux entités qui transportent les points de vue des uns ou des autres. Les coordinations qui rendent possible la fabrication d'un enseignable ou la complique quand elles sont défectueuses en dépendent.

La force de l'enseignement de l'histoire en France tient à ses liens avec les réseaux innervant les sphères politiques, sociales, scientifiques, économiques et à sa capacité à en créer. Sa faiblesse aussi. C'est plutôt son attachement à divers mondes qui peut expliquer, au-delà de difficultés réelles, la solidité du curriculum. L'action de certains passeurs et traducteurs (hommes ou objets), en accroissant la taille des réseaux par l'agrégat d'un nombre toujours plus grand de personnes et d'entités, a provoqué un allongement du "parcours des savoirs" et une stabilisation de la position de cet enseignement dans la société et dans le cursus. La figure composite ainsi créée est plus difficile à démonter. Face au risque d'anomie due à l'hétérogénéité montante des éléments constitutifs du curriculum formel, des combinaisons originales, des coordinations se sont développées, qui constituent des passages obligés réduisant la complexité. Les manuels font partie de ces passages obligés. Les instances successives de définition des programmes —dont l'instabilité signale la difficulté— prennent en considération le point de vue et les intérêts de la politique éducative, des savants, des organismes internationaux, des enseignants, des syndicats, des éditeurs et représentent un autre mode de coordination des logiques. La construction d'un accord et la fabrication d'un enseignable résultent d'ajustements et de compromis, mais aussi de rapports de force. L'actuelle configuration de l'enseignement de l'histoire résulte d'une extension de ses limites et d'une diversification de ses composantes, qui lui permettent d'intéresser toujours plus d'entités à son devenir en étirant son réseau à des domaines et des "êtres" inconnus de lui dans les années 1930. Les désormais nombreux auteurs de manuels de statuts divers, souvent formateurs d'enseignants et jurés de concours de recrutement, tissent des liens entre la prescription, la formation, l'enseignement, sur tout le territoire, influent sur les contenus d'enseignement. Ainsi sont réunies les conditions nécessaires à la pérennité de ce curriculum : la multiplicité des liens qui l'enserrent est davantage source de robustesse que son attachement au politique. La connexion entre des historiens et des décideurs unis autour d'un principe civique ne suffit plus. L'étude de l'évolution du curriculum d'histoire montre qu'il n'y a plus de *primum movens* à situer du côté des projets politiques. En conséquence, le système de normes constitué peine à établir des conventions

stables, car, depuis les années 1960, elles sont en permanence soumises à débat. La construction de l'accord à leur sujet bute sur la fluctuation des objectifs politiques, comme sur l'évolution accélérée de la science, du public destinataire et des conditions d'enseignement, qui les remettent en cause en soulignant éventuellement leur inadéquation. La fluidité des relations et des accords, la malléabilité des objets qui circulent le long du réseau, la plasticité même du réseau, rendent le processus de construction de normes incertain provoquant l'instabilité du curriculum d'histoire. Sa solidité et son instabilité seraient l'effet des contradictions du réseau qui le constitue.

Conclusion

Le curriculum d'histoire français a démontré sa faculté d'adaptation et une capacité de résistance fondée sur l'absorption de nouvelles ressources et l'extension du réseau. La circulation des savoirs y est facilitée par l'existence de coordinations à travers des instances, des personnes, des objets jouant un rôle de médiation entre les différents mondes qui participent à la définition des contenus et de l'organisation de l'enseignement de l'histoire. La multiplicité des intérêts et systèmes interprétatifs ainsi reliés est proposée comme explication à sa solidité et son instabilité. Solidité qui lui assure une légitimité sociale forte, instabilité qui gêne le travail des enseignants.

L'étude du curriculum d'histoire dans une perspective historique et sociologique ambitionnant d'établir la carte des réseaux se heurte à des difficultés dont la principale est l'accès aux sources sur leur genèse et leur fonctionnement. Ces écueils contraignent à centrer l'étude sur des aspects parfois plus limités que l'étendue du réseau le rendrait souhaitable. Le développement de la sociologie du curriculum en France pourrait approfondir l'analyse et la mettre à l'épreuve sur d'autres curricula grâce à diverses approches (histoire des disciplines, didactiques, économie...). Un autre chantier pourrait inclure le curriculum réel. Dans les deux cas, la définition des contenus d'enseignement et leur organisation, en utilisant les mêmes modèles, pourrait rompre avec le clivage entre, d'un côté, des études sur le système éducatif, son fonctionnement et ses résultats, qui ignorent largement la construction des savoirs scolaires; et, de l'autre, une étude des savoirs à différents stades de leur élaboration, qui fait souvent abstraction du contexte. De tels travaux seraient utiles à tous ceux qui sont intéressés par la définition du curriculum et par la réflexion sur le maintien d'une visée de socialisation politique pour l'enseignement de l'histoire.

Bibliographie

- ASTOLFI J.-P. & DEVELAY M. 1989 *La didactique des sciences*, Paris, PUF
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. 1989 *Le niveau monte*, Paris, Le Seuil
- BERNSTEIN B. 1967 "Open schools-open society?", *New Society*, 14 septembre, 351-353
- BERNSTEIN B. 1992 "La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique", *Critiques sociales*, 3-4, 20-21
- BOLTANSKI L. 1990 "Sociologie critique et sociologie de la critique", *Politix*, 10-11, 124-134
- BORNE D. 2000 "Où en est l'enseignement de l'histoire?", *Le Débat*, 110, mai-août, 167-176
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1964 *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit
- CALLON M. 1986 "Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc", *L'Année sociologique*, 36, 169-208
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. 1992 *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin
- CHERVEL A. 1977 *Et il a fallu apprendre à lire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris, Payot.
- CHEVALLARD Y. 1985 (rééd. 1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage
- COOPER B. 1983 "On Explaining Change in School Subjects", *British Journal of Sociology of Education*, 4, 207-222
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, Métailié
- DEROUET J.-L. (dir.) 2000 *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, De Boeck
- DEROUET J.-L. (dir.) 2003 *Le collège unique en questions*, Paris, PUF
- DEVELAY M. (dir.) 1995 *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF
- DOBRY M. 1986 *Sociologie des crises politiques*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques
- DURKHEIM E. 1924 (rééd. 1992) *L'éducation morale*, Paris, PUF
- DURKHEIM E. 1938 (rééd. 1969) *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan
- FORQUIN J.-C. 1984 "La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation", *Revue française de sociologie*, 25, 2, avril-juin, 211-232
- FORQUIN J.-C. 1989 *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck et Paris, Éditions Universitaires
- FORQUIN J.-C. 1997 *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Paris-Bruxelles, De Boeck
- GAUTHERIN J. 2000 L'universalisme de l'école laïque à l'épreuve, in van Zanten A. 2000 *École, l'état des savoirs*. Paris, La Découverte
- GOODSON I. F. 1988 *The Making of Curriculum, Collected Essays*, Lewes, Falmer Press

- GROSBOIS M., RICCO G. & SIROTA R. 1992 *Du laboratoire à la classe. Le parcours du savoir. Étude de la transposition didactique du concept de respiration*, Paris, ADAPT
- HIRSCHHORN M. 1993 *L'ère des enseignants*. Paris, PUF
- ISAMBERT-JAMATI V. 1970 *Crise de la société, crise de l'enseignement. Sociologie de l'enseignement secondaire français*, Paris, PUF
- ISAMBERT-JAMATI V. 1990 *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions Universitaires-L'Harmattan
- LAHIRE B. 1999 "La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs", *Éducation et Sociétés*, 4, 2
- LANTHEAUME F. (coord.), COMELLI D., GUILLET B., PROST G. 2000 *La définition des contenus d'enseignement en histoire : critique et valeurs*, *Histoire et mémoire*. GES/INRP, Paris, miméo INRP
- LANTHEAUME F. 2002 *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. Doctorat de sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, miméo
- LANTHEAUME F. 2003 Enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie : entre critique et relativisme, une mission impossible?, in Liauzu C. 2003 *Tensions méditerranéennes*, Cahiers Confluences Méditerranée-L'Harmattan, 231-265
- LANTHEAUME F. 2003 "L'enseignement de l'histoire de la guerre d'Algérie : entre présence et silences, une question d'identité?" *Actes du colloque : Les conséquences du silence de la guerre d'Algérie sur les jeunes générations issues de l'immigration algérienne*, 30 novembre 2002, Digne-les-Bains, Zaâma... revue pour l'égalité, 4-5, novembre, 40-45
- LATOUR B. & WOOLGAR S. 1988 *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte
- LATOUR B. 1989 (éd. 1997) *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris, La Découverte
- MONIOT H. 1993 *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan
- NORA P. 1962 "Ernest LAVISSE, son rôle dans la formation du sentiment national", *Revue Historique*, juillet-septembre
- NORA P. 1984-1992 *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard
- OBERSCHALL A. 1973 *Social conflicts and social movements*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall
- PLAISANCE E. 1986 *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF
- PROST A. 1996 *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil
- PROST A. 1998 "Un couple scolaire" *Espaces temps-Les cahiers*", 66-67, "Histoire/géographie 1. L'arrangement", 2^e trimestre, 55-64
- SEIGNOBOS C. 1907 L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique, in Seignobos C., Langlois C.V., Gallouedec L., Tourneur M. 1907 *L'enseignement de l'histoire, Conférences du musée pédagogique*, Paris, Imprimerie nationale
- VERRET M. 1975 *Le temps des études*, Thèse, Paris V, Paris, H. Champion
- VINCK D. 1999 "Les objets intermédiaires dans les réseaux de coopération scientifique. Contribution à la prise en compte des objets dans les dynamiques sociales", *Revue Française de sociologie*, XL-2, 385-414
- YOUNG M. F. D. 1971 *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London & New-York, Collier-Macmillan
- YOUNG M. F. D. 1998 *The Curriculum of the Future*, London, Routledge Falmer