Les sciences de l'homme en manuels.
Spécificités du discours pédagogique dans les manuels de l'enseignement supérieur

Anne-Sophie Chambost
Université Jean Monnet – Saint-Etienne
Professeur d'histoire du droit
anne.sophie.chambost@univ-st-etienne.fr

En 2001 Michel Onfray jette, selon son éditeur Bréal (bien connu des classes préparatoires), « un pavé dans la marre de l'édition scolaire » avec la publication de son *Antimanuel de philosophie*, dont le succès allait initier la collection des antimanuels - « manuels alternatifs, non académiques, illustrés, traitant d'une discipline à travers des textes d'auteurs »[1]. Ces antimanuels assument une vocation vulgarisatrice (et parfois potache) dans leur approche disciplinaire … sous-tendue aussi, chez le philosophe médiatique, par l'idée que l'institution (scolaire et universitaire) diffuserait la *doxa* de la culture légitime en excluant certains auteurs et courants de pensée, sur lesquels il s'agirait par conséquent de jeter une lumière vive. Cette approche critique suggère que la lecture pédagogique est une activité canalisée vers la lecture des seuls textes valorisés par les instances universitaires – critique fondée sur la distinction de la *culture savante* et de la *culture profane* repérée à propos de la circulation des savoirs (FLEURY L., 2014, 19). Sans juger plus avant de la critique des pratiques pédagogiques (et des valeurs qui les sous-tendent), on retiendra ici que celle-ci s'est donc faite par l'édition d'un (anti)manuel publié par une maison d'édition spécialisée dans la publication de… manuels, preuve s'il en est de l'importance de ce support dans la diffusion des connaissances.

Le manuel peut être défini comme un ouvrage didactique au format maniable (lat. *manus*) présentant l'essentiel d'une doctrine, d'un contenu ou d'une méthodologie relatives à un domaine donné. Depuis la fin des années 1970, les manuels scolaires ont été érigés en objets de la recherche en sciences sociales (GAÏTI, 2001). La pédagogie est toutefois un système complexe, qui doit être analysé comme tel (autrement dit de l'activité professorale aux résultats de celle-ci, par exemple à travers la réussite des étudiants), et dans lequel jouent aussi bien des facteurs internes au contexte (l'environnement académique) que des facteurs externes (politiques, sociaux, culturels, économiques). Et pourtant, si le manuel est considéré comme un vecteur de la transmission des connaissances, certains auteurs refusent d'en faire le pivot de l'enseignement (DE KETELE, 2010) ; un tel refus illustre le fait que le manuel reste un objet mal-aimé… quand il n'est pas franchement discrédité. Certains historiens des idées lui reprochent en effet de n'être pas le produit de pensées singulières et originales, mais simplement d'offrir une synthèse (pire, une vulgarisation) des connaissances dans les champs qu'il aborde ; de même des historiens de la pédagogie se plaisent à souligner qu'il ne représente en définitive qu'une petite part de l'activité de transmission.

[1] Présentation de la collection sur le site de l'éditeur.

Et pourtant ce support pédagogique n'en participe pas moins de ce très riche patrimoine culturel que constitue la production universitaire (le manuel relève autant d'une histoire de l'éducation que d'une histoire des livres) ; sans oublier non plus que le manuel est un vecteur essentiel de la formation et de la transmission des caractères et des valeurs qui confèrent à chaque discipline sa physionomie propre (son *ethos*). Le pari de ce dossier de la *Revue d'histoire des sciences humaines* réside donc dans le fait que prendre le manuel d'enseignement supérieur comme objet d'une recherche historique, à partir de quelques cas spécifiques, permettrait de jeter un regard nouveau sur l'évolution des sciences humaines (appréhendées aussi dans leur dimension académique, autrement dit comme disciplines enseignées), au développement desquelles il s'agit de démontrer qu'il a joué un rôle structurant. A sa mesure apparemment modeste, le manuel permet en effet de rendre compte des conditions de production d'un discours scientifique, en même temps qu'il en diffuse les principaux acquis. Il convient donc de dépasser l'*a priori* plutôt négatif (ou à tout le moins dédaigneux) qui ne voit dans le manuel qu'un instrument pédagogique (et non scientifique) dont le propos serait délibérément simplificateur, et vers lequel les étudiants ne se tourneraient que contraints et forcés ! C'est avec cette volonté commune de renouveler le regard porté par les sciences humaines sur les manuels de l'enseignement supérieur qu'ont été rédigées les contributions présentées dans ce dossier. Ce faisant, l'objectif a d'ailleurs aussi été de combler un vide, puisqu'on ne trouve aucune entrée « manuel » dans le *Dictionnaire des sciences humaines* (MESURE, SAVIDAN, 2006) et que dans le volume de la revue *Histoire de l'éducation* consacré à l'histoire de l'enseignement supérieur français, rien n'en était dit non plus (PICARD, 2009).

En quête d'une spécificité des manuels de l'enseignement supérieur

On caractérise souvent l'enseignement supérieur par la distinction très peu marquée entre la production du savoir et sa transmission par les enseignants-chercheurs, à la différence de ce qui se passe dans l'enseignement secondaire (comme enseignants-chercheurs, les professeurs du supérieur sont supposés être aussi des auteurs). La finalité de l'université étant de transmettre « le savoir hautement spécialisé de la science en train de se faire » (MAGRO, 2000), il faut pourtant rappeler que cette vocation est relativement récente, les universités françaises n'étant devenues des *lieux de science* qu'avec la IIIe République. En vertu de quoi, les historiens des sciences universitaires ont longtemps focalisé leur attention sur l'histoire des idées et les historiens de l'éducation se sont davantage intéressés aux pratiques éducatives scolaires qu'à celles de l'enseignement supérieur. Alors qu'on dispose de nombreuses études sur les manuels scolaires, les recherches sur les manuels universitaires sont encore relativement peu nombreuses (CHAMBOST, 2014) justifiant le choix de ce thème pour ce volume de la *Revue d'histoire des sciences humaines*. A travers différents cas de manuels, qui mettent en forme et font circuler les savoirs dispensés dans l'enseignement supérieur, les travaux réunis ici analysent en effet le caractère finalement assez intriqué des pratiques pédagogiques et des élaborations intellectuelles au sein des universités.

Mais alors en quoi le manuel de l'enseignement supérieur se distingue-t-il de celui de l'enseignement secondaire ? Si le recours aux manuels est une évidence pédagogique dans le primaire et le secondaire (où leur distribution est obligatoire et / ou leur acquisition exigée des élèves), ce n'est pas le cas dans le supérieur, où leur achat ne peut être que recommandé. En

effet le manuel n'y est généralement pas tant un support du professeur pour la réalisation de son cours (en tout cas pas pendant le cours magistral), qu'un prolongement du cours sur lequel l'étudiant devrait s'appuyer *a posteriori* pour compléter ses notes, préparer ses travaux dirigés et ses examens. D'où l'attention portée par les auteurs et par les éditeurs à la manière dont le manuel sera lu, et l'élaboration de véritables *protocoles de lecture* en fonction de l'usage qui doit / devrait en être fait : mise en forme du texte principal, taille variable des caractères, notes de bas de pages, index, supplément bibliographiques (comme en atteste la rubrique *Pour aller plus loin* de la collection Droit fondamental des PUF) [2].

Alain Choppin aborde les manuels scolaires non seulement comme des instruments pédagogiques mais aussi comme des produits de consommation (pour les élèves autant que pour les professeurs) et des produits manufacturés dont la réalisation matérielle et l'aspect évoluent avec les progrès techniques et la concurrence que leur imposent d'autres supports de communication ; supports de connaissances ils sont aussi des vecteurs idéologiques et culturels (CHOPPIN, 1992). De fait, le manuel du secondaire suit un programme et œuvre à la diffusion de l'instruction par le biais de l'école, dont il promeut les valeurs – justifiant une surveillance étroite de la production et de la circulation de l'écrit (plus facile à assurer que celle de la parole) par la politique éducative. La dimension politique des manuels du secondaire est tout particulièrement visible à propos des manuels d'histoire – on a beaucoup glosé sur la fonction *légitimante* de cette discipline, des « usages public de l'histoire » (J. Habermas) aux « usages politiques du passé » (F. Hartog et J. Revel).

Mais si le livre scolaire est donc conditionné par l'élaboration de programmes, qu'en est-il des manuels de l'enseignement supérieur, autour desquels n'existe aucun débat, comme s'ils étaient libres par principe ? La liberté de l'enseignant du supérieur le dégage-t-il de toute pression dans l'écriture des manuels ? Il faut évidemment rappeler que cette liberté est relativement récente (au XIX^{e} siècle, les cahiers de cours des professeurs étaient envoyés au Ministère de l'instruction publique) et l'exemple des manuels de français dans la Russie soviétique montre que cette situation n'est pas générale (contribution de Natalia Yatsenko).

La plupart des professeurs revendiquent en outre la *neutralité axiologique* comme base de leur approche scientifique, valable aussi bien dans leurs cours que dans leurs écrits. Les recherches de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont toutefois mis au jour les inégalités sociales cachées derrières les formes apparemment neutres de la transmission du savoir universitaire ; de sorte que l'argument de la neutralité masquant les valeurs dont les manuels sont porteurs (et dont ils favorisent l'actualisation) a trop longtemps couvert le lien qui devait pourtant être fait entre l'arrivée de nouveaux publics dans les universités, non dotés du *capital culturel*, et la question de l'inégalité des chances (voir infra sur l'adaptation des manuels à ces nouveaux publics). Pour les manuels de droit, la prétendue neutralité de l'approche du droit a néanmoins fait l'objet d'une remise en cause très sévère par les membres du *Courant critique du droit* dans les années 70 (KALUNSZUNSKI, 2010) : les manuels, produits dans le cadre de facultés refusant l'esprit pluridisciplinaire associé au mouvement de 1968, étaient accusés de présenter un droit technicien, peu ancré dans la réalité sociale … ce qui serait, en soi, un choix idéologique. L'exposition du droit dans les manuels présentait en effet aux étudiants

[2] Pour une étude de l'évolution des manuels de droit au regard des formes de la pédagogie et des modalités des examens, cf. CHAMBOST, 2016.

juristes un monde artificiellement unifié autour d'un droit apolitique, occultant le jeu complexe des forces (sociales, politiques, économiques) auxquelles est soumise toute règle de droit. Au contraire de l'analyse purement descriptive diffusée dans les manuels au service d'un enseignement dogmatique, les membres du *Courant critique* plaidaient donc pour une restitution du juridique dans son contexte social et politique. Le projet, autant pédagogique que scientifique, était clair : puisqu'en présentant le droit, tout manuel le *re*présente (en informant *du* droit, il informe *le* droit), le manuel était autant conçu en termes de reproduction (pour le critiquer dans ses aspects normatifs) qu'en termes d'émancipation (peser, par la pédagogie, sur la production future du droit) ; de 1976 à 1987 une série de *contre-manuels* fut donc publiée par les éditions Maspero, éditeur non spécialisé en droit, en association avec les Presses universitaires de Grenoble et les Presses universitaires de Lyon (pour un autre regard sur la critique du droit, portée par les praticiens dans le sillage des événements de 1968, voir ISRAËL, 2015). Si cette expérience critique représente sans doute une exception dans le rapport que les disciplines juridiques entretiennent aux manuels (et plus généralement aux controverses, sur lesquelles elles se font généralement plutôt discrètes), force est évidemment d'admettre que d'autres disciplines des sciences humaines assument au contraire un certain pluralisme interprétatif ; ainsi la sociologie ou l'économie, dans la large place qu'elles accordent à l'histoire de leur discipline, ne font pas l'impasse sur les controverses (épistémologiques, méthodologiques, politiques) qui les ont agitées. De sorte que si les manuels y font valoir la part de débats qui agitent ces disciplines et les constituent, on aurait là un critère de distinction avec les manuels des sciences dures, dont le discours articule des états de fait.

Les formes de l'écriture pédagogique

Quel que soit le champ disciplinaire envisagé, les contributeurs du dossier interrogent l'idée selon laquelle les manuels de l'enseignement supérieur participeraient d'une forme spécifique d'écriture pédagogique ; les savoirs y sont en effet considérés dans un cadre universitaire (enseignement et recherche) au contexte historique et géographique spécifique, dont les auteurs se demandent dans quelle part il détermine leur mise en forme. Dans les différents articles de ce dossier, le manuel est en outre appréhendé tantôt par rapport à son contenu, tantôt à travers le support qu'il représente – en éprouvant le postulat selon lequel la forme serait non seulement aussi importante que le fond, mais contribuerait aussi à influer sur son fonctionnement. Car contrairement aux manuels du secondaire, dont l'autorité est sans doute renforcée par l'absence d'un système de renvoi aux sources du savoir diffusé, la complexité du propos des manuels du supérieur est renforcée par tout un appareil critique : en témoignent par exemple les développements bibliographiques de la collection Droit fondamental des PUF ainsi que cet *art érudit* de la note de bas de page (GRAFTON, 1998), dans laquelle sont rangés des compléments ou des digressions, qui introduisent aussi un élément de dialogisme absent des manuels du secondaire.

Dans une précédente recherche, je me suis aussi intéressée aux rapports de l'écriture des manuels de droit avec les formes de l'enseignement (du cours magistral aux travaux dirigés) ainsi qu'avec l'évolution des modalités des examens (de l'oral à l'écrit) (CHAMBOST, 2016). Considérant l'évolution des formes de l'écriture des professeurs de droit au cours du XIX^{e} siècle, Christian Atias expliquait que la doctrine juridique s'était *scolarisée* avec le

passage de lourds traités en plusieurs volumes, aux manuels (ATIAS, 1985) ; cette diversification de textes, dont la dimension pédagogique visait à présenter les premiers éléments du droit, faisant perdre aux auteurs l'ambition de produire des ouvrages pratiques (utiles aux praticiens), suggérait donc que la vocation *pratique* du traité se démarquerait de la vocation *pédagogique* du manuel. A ce sujet, il est patent qu'existent des visées et une écriture spécifiques aux manuels, qui les distinguent d'autres catégories éditoriales voisines : l'amplitude de la thèse ou de l'article de doctrine offrent un autre regard sur le sujet, traité de façon plus pointue que dans le manuel ; à l'inverse, l'ouvrage de vulgarisation vise sans doute à introduire un sujet au grand public, mais il n'a pas la vocation d'inculcation et de reproduction propre au manuel. Or c'est précisément à cet égard que se dévoile la technique spécifique d'écriture et de présentation des manuels, dont l'architecture n'est pas neutre. Le plan du manuel s'articule en effet selon l'évolution logique et progressive de l'apprentissage, contrairement aux dictionnaires ou aux lexiques dans les entrées desquelles on va directement piocher l'information. Mais l'auteur d'un manuel sait bien aussi qu'en fonction des besoins, l'étudiant sera tenté de ne pas tout lire ; d'où les *protocoles de lecture* exposés plus haut, et les formes spécifiques de l'exposition des idées (intense découpage du plan, table des matières, index, bibliographie…) qui permettent une identification rapide des informations utiles. Dans cette mesure, le poids des éditeurs n'est évidemment pas insignifiant, dont Jean-Yves Mollier restitue, pour ce dossier, le rôle dans le développement de grandes collections de manuels universitaires.

L'autorité scientifique du manuel

Comment les auteurs thématisent-ils le rapport du manuel à la construction de l'autorité scientifique ? Ou, pour le dire autrement, comment le discours pédagogique du manuel trouve-t-il sa place à côté du discours scientifique dans le discours universitaire général ? On sait comment la production de manuels vient codifier et normer des systèmes disciplinaires : l'histoire des sciences humaines témoigne que la légitimation académique peut passer précocement par les manuels, en particulier dans un champ neuf et peu institutionnalisé[3] ; la remarque vaut aussi pour certains champs dont le marché éditorial se réduit quasiment à ce type de publications. Or toutes les disciplines ne sont pas organisées autour de manuels. Les cas évoqués dans ce dossier témoignent de leur rôle dans la structuration de disciples telles que la géographie, l'économie, les langues ou la psychiatrie – en France aussi bien qu'à l'étranger ; mais si la place du manuel est aussi une évidence en droit (CHAMBOST, 2014), elle l'est en revanche apparemment moins en philosophie, discipline à propos de laquelle Jean-Louis Fabiani demande si « des programmes d'enseignement (peuvent) donner lieu à des programmes de pensée ? » : le programme étant une construction, le résultat de compromis et de tractations difficiles, l'auteur invite « à ne jamais surévaluer la cohérence cognitive ou idéologique d'un programme » (FABIANI, 2010, 50). Est-ce parce que, dès le secondaire, la philosophie revendique une posture relativement *a-scolaire* que le manuel apparaît généralement peu recommandable dans cette discipline, face à la lecture d'œuvres classiques ou d'anthologies de textes réunis autour de grandes notions (dans les manuels de philosophie,

[3] Ainsi, la « géographie sociale » s'est développée en France sur la base d'un manuel (Frémont et al., 1984) qui a pré-construit le champ émergent en lieu et place d'une production savante encore inexistante. Un tel geste n'est possible que si les manuels occupent une place prépondérante dans l'économie éditoriale d'une discipline.

les extraits de textes classiques occupent toujours une très large part). Un constat à peu près similaire pourrait aussi être fait à propos de la sociologie, discipline dans laquelle les étudiants se représentent spontanément la lecture de textes savants comme une pratique inhérente à leur travail universitaire, par laquelle il se constituent un capital de références et d'érudition (MILLET, 2003, 189).

Dans ces conditions, de quel poids pèse le manuel dans la reconnaissance académique de la production d'un auteur, dans sa légitimité et sa visibilité académiques ? Marc Angenot rappelle que « dans un manuel on simplifie, on élague, on circonscrit, on fait l'impasse sur les questions sans réponse et les perplexités » (ANGENOT, 2014, 7) ; le spécialiste se trouve ainsi parfois frustré par la lecture d'un manuel, dont il peut estimer que les simplifications ne rendent pas justice à la richesse et à la complexité de ses travaux. Or si les critères d'évaluation de l'actuelle HCRES[4] invitent à la modestie[5], force est de constater que la reconnaissance se joue essentiellement entre les pairs. Selon la grille de lecture bourdieusienne qui fait du champ universitaire le lieu d'affrontement de dominants et de dominés, un bon historien serait ainsi quelqu'un dont les historiens reconnus diraient qu'il est un bon historien ... et Jean-Louis Fabiani de confirmer que l'autorité et la légitimité intellectuelles dépendent autant des réseaux que « de propriétés intrinsèques caractérisant des formes discursives ou du développement de dispositifs de contrôle professionnel » (FABIANI, 2010, 63) ; pour François Dosse, qui pense l'émergence d'un espace public moderne à partir des réseaux de sociabilité dans le champ intellectuel (DOSSE, 2003), les revues sont un observatoire essentiel, fonctionnant à la fois comme une instance normative mais aussi comme un lieu de pouvoir.

Par comparaison, la valeur distinctive des manuels apparait moindre, d'autant que pèse toujours sur eux la menace d'un procès en simplification – menace que confirme *a contrario* cet avis significatif de Maurice Deslandres à propos du *Manuel de droit constitutionnel* de Léon Duguit, « ouvrage de puissante érudition et qui n'a de manuel que le nom » (Deslandres, 1908 :5). Si la reconnaissance académique apportée par l'écriture d'un manuel apparaît finalement tributaire des habitus disciplinaires, il faut admettre que malgré son immense carrière et ses 228 articles, le juriste Raymond Saleilles (1855-1912) n'a jamais produit de manuel. Toujours à propos des disciplines juridiques, la contribution d'Albane Geslin éclaire une expérience pédagogique prolongée par la publication d'un manuel, qui n'a pas eu l'écho institutionnel et doctrinal escompté par ses auteurs ; Michel Lompech et Éric Bordessoule témoignent en revanche du rôle du *Précis de géographie humaine* dans la notoriété de son auteur, Max Derruau.

L'étude séminale de Thomas Kuhn *La structure des révolutions scientifiques* (1962, 1969) assigne aux manuels d'enseignement supérieur un rôle spécifique : celui de la transmission des valeurs, exercices-types et autres traits fondant la « matrice disciplinaire » d'une science établie, dans l'oubli des textes, débats et approximations qui ont marqué son avènement. Cette propriété des manuels de « sciences de la nature », « substitués systématiquement à la littérature scientifique dont ils dérivent » (KUHN, 2008, 225) les distinguerait d'un

[4] Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.

[5] Les critères du rayonnement scientifique et de l'attractivité académique semblent davantage adossés au nombre des communications dans des colloques internationaux ou dans des revues à comités de lecture, plutôt qu'à la production de manuels.

enseignement des sciences sociales (prises comme un tout), qui solliciterait d'emblée la lecture de textes originaux considérés comme les classiques de la spécialité (ibid. 224-225). Sans abolir cette opposition sciences de la nature / sciences humaines, l'attention portée aux manuels dans ce dossier en nuancera quelque peu la portée, en rappelant au contraire la diversité fonctionnelle et le poids des manuels dans l'histoire des sciences humaines ; les manuels qu'elles produisent visent souvent l'acquisition d'un *paradigme,* c'est-à-dire d'une manière de construire des problèmes et de leur trouver une solution.

Si la vocation des manuels est de formater et d'instruire (« mettre l'étudiant rapidement au courant de ce que le groupe scientifique contemporain croit savoir », ibid., 193), ils offrent une vision reconstruite et univoque du développement scientifique[6], manifestant un présentisme qui interdit de prendre au sérieux leurs opérations généalogiques. Travailler sur des manuels revient dès lors à mettre à jour la codification et la normalisation d'une discipline, en laissant de côté ce qu'elle a pu avoir initialement d' « extraordinaire ». Et pourtant, si la vocation du manuel n'est peut-être pas l'innovation intellectuelle, la quête des formes de transmission et de perpétuations des ethos disciplinaires en fait malgré tout un lieu hautement stratégique – que confirme la présente enquête pour le domaine des sciences humaines.

Davantage traités comme des symptômes que comme des objets à constituer, les manuels ne sont pas conçus par T. Kuhn comme des enjeux mobilisant des acteurs aux intérêts plus ou moins convergents. Pour appréhender la manière dont les manuels organisent stratégiquement le savoir dans une discipline, il est apparu utile de s'intéresser spécifiquement aux pratiques concrètes de la production éditoriale, autrement dit à ce que disent et font les auteurs de manuels pour pérenniser un positionnement doctrinal et imposer un discours d'autorité. La contribution de Jean-Yves Mollier permet ainsi de réfléchir au développement du marché éditorial des manuels universitaires, en fonction de l'évolution des contextes disciplinaires. En replaçant la production des manuels dans le cadre plus large de la structure éditoriale, elle aide à en penser la spécificité. Car si certains champs n'ont guère d'autre débouché que le manuel universitaire (ex. la géographie), d'autres trouveront à valoriser leur production auprès d'un grand public lettré (ex. l'histoire, la philosophie, les lettres). Comment cette variation du lectorat conditionne-t-elle le statut du manuel ? Ce nouvel élément de distinction nous ramène encore au fait que si certaines disciplines ont favorisé la production de manuels (droit, géographie), d'autres l'ont négligée voir dévalorisée (philosophie).

La réception des manuels et leur(s) public(s)

Pour saisir la réception du manuel par ses lecteurs, les contributions du dossier mettent en perspective les manuels avec les évolutions du public universitaire au cours du XX^{e} siècle. Au départ majoritairement doté de capital scolaire et relativement autonome dans ses stratégies d'apprentissage, le public des universités a par son élargissement (*démocratisation* devenue *massification*) induit un changement des attentes des étudiants à l'égard des manuels. Il semble même, à l'aune de l'*université de masse*, que le développement du marché éditorial a mis les acteurs du supérieur face à un défi : soutenir et accompagner ces nouveaux publics en

[6] « on y représente implicitement les savants de jadis comme attelés à un ensemble de problèmes fixes et se conformant à un ensemble de canons fixes qui sont ceux-là mêmes que l'on juge « scientifiques » depuis la dernière révolution de la théorie et des méthodes scientifiques » (Kuhn, 1983 :190)

tenant compte de leur diversité et de leurs difficultés structurelles. Cette réalité, associée par certains à une *secondarisation* du supérieur, a précisément contraint certains auteurs de manuels à s'inspirer de ceux du secondaire, pour proposer des sortes d'*auxiliaires d'apprentissage* supposés décrypter le code des études ; ces manuels ne sont pas de contenu mais d'orientation ou de méthodologie : *guide de l'étudiant*, *méthode de la dissertation littéraire, du commentaire historique*… sans oublier les manuels de préparation aux concours, particulièrement prisés des étudiants des filières qui se destinent à l'enseignement. On avouera d'ailleurs un regret, lié à une absence : aucune des contributions ne permet de mesurer l'écart entre les genres d'écritures des manuels du secondaire et ceux du supérieur, faute de l'analyse d'une discipline enseignée dans les deux niveaux d'enseignement.

Le constat de l'évolution du public serait aussi à mettre en perspective avec le thème d'une certaine dévaluation de l'institution universitaire ; il est étudié en particulier par les sociologues de l'action pédagogique à propos de l'acquisition d'un capital culturel : l'université n'aurait plus le monopole de la définition des usages légitimes de la culture, l'université et le diplôme n'étant plus non plus des « prédicteurs » fiables des comportements culturels – de fait, les sources d'accès à la culture se sont démultipliées, par l'action culturelle publique autant que par l'entremise des médias et des marchés culturels (FLEURY, 2014, 100). Comment, dans ces conditions, comprendre la place et la fonction des manuels comme institution culturelle ? Si pour Annie Bruter le cours magistral se définit essentiellement par son auditoire (le cours magistral n'est pas interactif) (BRUTER, 2008), ne peut-on pas dire que le manuel se définit autant par son auteur que par le lectorat auquel celui-ci le destine ? Cette spécialiste souligne en outre le caractère *artisanal* du métier d'universitaire, dans lequel ne sont pas séparées la production scientifique et sa distribution ; en effet, contrairement à ce qui se passe dans le primaire et le secondaire, le manuel dont se servira le professeur du supérieur peut être sa propre production. Ceci accentue évidemment l'idée qui fait du manuel un prolongement du cours, mais quand bien même ça ne serait pas le cas, le professeur élabore généralement une bibliographie indicative dans laquelle se trouvent un certain nombre de manuels susceptibles de servir de relai aux développements de son cours. L'état du marché éditorial, en pleine expansion, a même contraint les professeurs du supérieur, *producteurs de savoir*, à devenir des *diffuseurs de savoir* et de bons administrateurs de ressources (GAÏTI, 2001) pour répondre aux angoisses d'étudiants soucieux d'obtenir leur diplôme ; mais il convient alors de noter, avec Nicole Poteaux, que l'*enseignant - chercheur* se trouve en définitive au croisement de deux ambitions potentiellement contradictoires, dont le tiret rend compte, puisqu'il s'agit d'un côté de produire par ses recherches un savoir *en construction*, mais de l'autre de le diffuser dans ses cours et ses manuels comme un savoir *abouti* (POTEAUX, 2013).

La question de la réception des manuels est centrale. Comme tout autre texte, le manuel a-t-il une valeur en soi ou celle-ci dépend-elle du jugement de ses lecteurs ? H.R. Jauss (1972) et l'école de Constance ont critiqué une histoire de la littérature trop longtemps centrée sur les auteurs et les œuvres, occultant « le lecteur, l'auditeur ou le spectateur contemplatif » (Starobinski J., préface JAUSS, 2001, 12). Pierre Bourdieu rappelle aussi qu'aucun livre n'a une efficace totale, immédiate : il y a un espace propre de la lecture. La réception étant un processus d'*appropriation active*, le lecteur est tout à la fois récepteur et critique d'un texte dont la genèse subjective n'est en somme qu'un aspect de l'histoire. Mais la réception étant

aussi un processus d'*attribution de sens,* Roger Chartier définit la lecture comme « un processus historiquement déterminé, dont les modes et les modèles varient selon les temps, les lieux, les communautés » (CHARTIER, 1989, 1509). La lecture étant donc une rencontre entre un auteur et un lecteur, par l'intermédiaire d'un grand nombre d'acteurs sociaux (éditeurs, imprimeurs, libraires…), Jean-Yves Mollier a montré en quoi les manuels scolaires ont représenté une part importante du marché du livre, contribuant à faire la fortune de maisons d'édition (ex. Louis Hachette).

Le détour par l'histoire du livre ramène donc à celle de la diffusion et de l'appropriation des idées dans les manuels : l'auteur n'est plus pensable sans le lecteur, et réciproquement. Si la lecture universitaire est critique par vocation (en attestent les comptes rendus des revues scientifiques, dont c'est *a priori* le rôle), Jean-Marie Goulemot rappelle surtout que « toute lecture est comparative, mise en rapport avec d'autres livres » ; la lecture faisant émerger la mémoire des lectures antérieures, « le livre prend son sens de ce qui a été lu avant lui, selon un mouvement réducteur au connu, à l'antériorité. Pour une large part, ce sens naît de cet en-dehors culturel, tout autant que du texte lui-même, et il est bien certain que c'est du sens acquis que naît le sens à acquérir. De fait la lecture est jeu de miroirs, démarche spéculaire » (CHARTIER, 2003, 127 et 129). Ces considérations sur la lecture comme appropriation active s'appliquent parfaitement à notre propos, puisque dans la démarche pédagogique du professeur la lecture du manuel renvoie à ou interfère avec ce qui a été entendu en cours (ainsi bien sûr qu'à ce qui a été lu par ailleurs, ce qui oblige à ne négliger ni l'héritage culturel ni les acquis de l'enseignement secondaire). Les enjeux de l'acquisition des connaissances dans l'enseignement supérieur sont aujourd'hui l'objet de nombreuses recherches, dans lesquelles l'*acte d'apprendre* est mis en perspective avec les stratégies des étudiants (de la reproduction stricte des connaissances dans une démarche utilitariste et superficielle, au développement d'une compréhension personnelle par la lecture de manuels en complément du cours) (ANNOOT, FAVE-BONNET, 2004). Une distinction peut d'ailleurs être faite à ce propos entre les sciences humaines et les sciences naturelles : si en histoire et en droit, par exemple, la prise de notes en cours magistral doit être prolongée par un travail de lectures complémentaires dans les manuels, les sciences naturelles attendent plutôt des étudiants qu'ils soient capables de réeffectuer les démonstrations faites en cours.

Les contributeurs de ce dossier se sont attachés à mettre en perspective leur analyse des manuels avec les évolutions du métier d'enseignant et de la structuration des études, ainsi, par extension, qu'avec celles des attentes des étudiants. En 1932 Henri Berthélémy, doyen de la faculté de droit de Paris, évoquait le cas des étudiants que la nécessité de travailler empêchait d'assister aux cours : « les études ainsi faites à coup de manuels en souffrent fatalement » (BERTHÉLÉMY, 1932). Si le cours magistral restait alors le vecteur privilégié de la transmission des connaissances, la situation a-t-elle fondamentalement changé ? Pour rester sur ce que je connais le mieux (les études de droit), le décret du 2 août 1922 avait généralisé l'écrit pour la première partie des examens de licence, avec des épreuves éliminatoires ; la mesure entrainait alors l'institutionnalisation des conférences, ancêtres des travaux dirigés, pour se préparer à ce nouveau type d'examen. Membre du *Courant critique du droit* déjà évoqué, Michel Miaille analyse ce changement des modalités d'examens au regard du nouveau public entré dans les facultés de droit après la Première guerre mondiale : avant-guerre, le professeur de droit et ses élèves appartenaient au même monde, ils avaient la même

culture et partageaient des valeurs communes – « quoi de plus naturel dès lors que l'on n'ait pas besoin d'examens écrits qui sentent leur fort-en-thème et leur côté besogneux ! Tout se passe dans le discours développé dans la chaire, écouté plus ou moins, mais reproduit le jour de l'examen beaucoup plus d'intuition que de mémoire » (MIAILLE, 1979, 103). Après la Première guerre mondiale, la refonte des programmes et des examens était rendue nécessaire par le décalage observé entre « la culture enseignée et celle vécue par ces nouveaux étudiants » issus des classes moyennes voire des classes ouvrières, avec lesquels entrait « une autre culture, de moins en moins latine et sensible aux humanités classiques, mais au contraire plus pragmatique et tournée vers l'efficacité, d'autres valeurs plus sensibles à la technologie contemporaine et moins libérale » (ibid., 105). Cette interprétation confirme les travaux pionniers de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970), qui distinguent l'apprentissage exclusif par l'école (méthodique, accéléré mais assez tardif) de l'apprentissage précoce, latent, presqu'insensible, au sein de la famille. La culture scolaire et universitaire est envisagée comme une *culture de classe*, qui reproduirait les inégalités culturelles en légitimant leur effet de sélection sociale. Si Gramsci a pensé très tôt l'importance de la culture pour la cohésion des classes, la dénonciation de l'impuissance des institutions à combattre les déterminants de la distribution sociale des pratiques culturelles reste un aspect important de la sociologie de la culture (FLEURY, 84).

Au regard de cette évolution du public de l'enseignement supérieur, que penser alors du passage, ces dernières années, de manuels substantiels à l'édition de plus en plus massive de fiches de révision … voire à la tentative de diffusion des cours sous forme de tweets (collection TweetCours lancée par l'éditeur Gualino en 2013, et présentée comme une collection de *manuels nouvelle génération*) ? Ils répondent sans doute à une nouvelle réalité de la lecture universitaire : les manuels qui accompagnent les cours ne sont pas lus en entier, mais leur lecture est fragmentée en fonction des besoins de l'étudiant (« Les lectures utilitaires, de documentation, puisées dans les encyclopédies pratiques, les livres de conseils sont des lectures parcellaires qui concernent un élément de l'ouvrage, des parties de textes, elles répondent à des besoins immédiats et circonscrits. De nombreux ouvrages destinés seulement à être consultés ou parcourus, invitent à une lecture rapide, hachée. La lecture devient de plus en plus une activité morcelée, fragmentée, éclatée, discontinue » ; HORELLOU-LAFARGE, SEGRÉ, 99). Certes un manuel n'a jamais été lu comme un roman, mais force est de constater que chez les étudiants dont les cours semestrialisés sont de plus en plus hachés dans des emplois du temps à volume constant, les lectures fragmentées et utilitaires se substituent aux lectures de plus longue haleine. Les lourds traités ont laissé la place à des manuels et autres mémentos dont le chapitrage de plus en plus serré permet de les consulter comme des usuels. Gérard Genette observe que « les auteurs ont une idée assez précise du type de lecteur qu'ils souhaitent, ou savent pouvoir toucher » (GENETTE, 2002, 215), dont témoigne en particulier le paratexte. Si l'on transpose la remarque aux manuels, il faut admettre que les introductions livrent parfois un indice précieux sur le lecteur idéal recherché par l'auteur. Il faut pourtant se garder d'hypostasier une entité collective du public des manuels de l'enseignement supérieur : n'y a-t-il pas *des* publics plutôt qu'*un* public ? Les études manquent à vrai dire pour éprouver dans le domaine de l'enseignement supérieur l'opposition élaborée par ailleurs par Jean-Louis Fabiani entre le public *inventé* par l'auteur et le public *constaté* (FABIANI, 2004).

Et pourtant, si le public monolithique des manuels de l'enseignement supérieur n'existe sans doute pas, il y a bien *un* marché. La contribution de Jean-Yves Mollier évoque les stratégies des éditeurs pour capter un public d'étudiants de plus en plus étranger à ces milieux où la culture familiale offrait le socle sur lequel s'appuyaient traditionnellement les universitaires. Au motif qu'aucune création culturelle n'échappe plus au règne de la marchandise, Pierre Bourdieu établissait un rapport entre le marché du livre et ses consommateurs (CHARTIER, 2003). Mais le livre pédagogique est-il un produit comme les autres, soumis aux règles de l'économie ? Le manuel apparaît sans doute moins soumis que d'autres à la pression du marché, avec l'assurance d'un achat par les bibliothèques universitaires ; il ne peut pour autant y échapper totalement, et les éditeurs sont très attentifs à déterminer le volume des tirages. L'histoire de l'édition universitaire révèle des choix éditoriaux dans lesquels l'apport scientifique et pédagogique d'un manuel est mis au trébuchet des perspectives des ventes ; aujourd'hui encore, certains auteurs de manuels sont instamment priés par leur éditeur de conserver l'enseignement du cours dans leur faculté, afin d'en garantir l'achat par leurs étudiants. Dans ce marché en pleine expansion, force est de constater non seulement que les prescripteurs ne sont plus forcément les producteurs des manuels, mais que les stratégies déployées par les éditeurs pour lancer ce type de produits amènent sans doute à ne pas négliger le poids des enjeux commerciaux sur un certain formatage de la production des manuels (dès la signature du contrat d'édition, la principale contrainte qui pèse sur l'auteur est certainement celle liée au nombre de pages dont il dispose). La pression économique est d'ailleurs d'autant plus forte qu'un manuel se périme vite. Contrairement à ce que pourraient laisser croire des rééditions en chaine ou les *reprints* de manuels classiques (la collection Bibliothèque Dalloz), il n'est pas (ou ne devrait pas être) un produit figé, immuable, mais le résultat d'une construction intellectuelle fondée sur une recherche en continuelle évolution, obligeant les auteurs, au fil des rééditions, à intégrer les progrès de la science (ou de la jurisprudence pour les manuels de droit).

La dématérialisation et l'écriture numérique : les transformations contemporaines du manuel

Les textes ont la matérialité que leur confère le livre, et leur sens apparaît conditionné par la matérialité de l'objet qui les contient – en particulier les formes typographiques et l'espace visuel du livre, toute la « procédure de mise en livre » qui ne relève pas de l'écriture mais de l'imprimerie, et est décidée par l'éditeur (CHARTIER, 2003, 105). On rappellera à cet égard que, comme bon nombre de livres, le manuel s'inscrit le plus souvent dans une collection, qui renseigne sur le contenu et les intentions – chaque collection est *a priori* animée par « une nécessité de faire série, c'est-à-dire une obligation pour chacun des textes publiés de répondre à un programme d'ensemble cohérent, adapté aux attentes et aux goûts d'un lectorat particulier » (OLIVERO, 1999, 269) ; outre les contraintes formelles associées au fait d'être édité dans telle ou telle collection, il convient aussi de rappeler en l'espèce que certaines collections de manuels sont spécifiquement adaptées au niveau d'études du lectorat estudiantin visé (par exemple les collections *Mémentos LMD* de Gualino ou *LMD collection* de Sup Foucher dont les manuels correspondent aux cours de chaque année de licence).

Mais quid alors des mutations contemporaines de la culture écrite, alors que « la textualité numérique » (CHARTIER, 2015, 17) vient remettre en cause les catégories et les pratiques de

l'édition ? Si l'on a pu parler, en écho à la *mort de l'auteur* annoncée par Barthes et Foucault, d'une possible *mort du livre*, force est quand même de s'interroger : un livre peut-il ne plus être à la fois (et indissociablement) texte et objet ? « Comment la perception des œuvres et la compréhension de leur sens se trouvent-elles modifiées par la lecture d'unités textuelles singulières, radicalement détachées de la narration et de l'argumentation dont elles sont une composante ? » (CHARTIER, 2015, 17). On ne peut nier qu'il y a aujourd'hui une *culture de l'écran*, qui met en tension à la fois l'unité du livre et l'idée de la lecture comme exercice solitaire ; se développe en effet une sociabilité réelle autour des blogs (ceux des universitaires sont nombreux, toutes disciplines confondues) … sans que l'on puisse pour autant affirmer que l'*écriture en réseau* s'est imposée (CHAMBOST, 2015). La forme des textes est de son côté bouleversée par ces « unités textuelles éphémères, multiples et singulières, composées à la volonté du lecteur, qui ne sont en rien des pages définies une fois pour toutes » (CHARTIER, 2015, 43[7]). La dématérialisation a d'ailleurs un impact sur les lieux de consultation, puisque les bibliothèques universitaires (qui ne sont pas toutes des bibliothèques de conservation) développent actuellement des *learning centers* dans lesquels les étudiants peuvent accéder aux ressources numériques. En écho aux critiques récurrentes contre la pédagogie universitaire (en particulier contre le caractère impersonnel et abstrait du cours magistral), les manuels semblent eux aussi atteints par ces demandes de réagencement ; et pourtant la collection TweetCours ne figure déjà plus au catalogue de l'éditeur Gualino, contrairement à la collection Amphi LMD ! Régulièrement dénoncé, le cours magistral en amphithéâtre résiste en effet au développement des MOOCs, ces formations en ligne ouvertes à tous et dont on suppose qu'elles pourraient avoir un caractère interactif. Si le développement du numérique induit donc une progressive mais difficile hybridation des supports, tout indique que la production universitaire est arrivée à un moment charnière de son histoire. L'impression d'un basculement de l'édition incite en effet à suivre avec attention l'évolution des manuels, pour déterminer s'ils ne correspondraient pas, en définitive, à un moment daté de l'histoire de la pédagogie universitaire et des conditions de la production (et de la reproduction) du discours scientifique.

Ce n'est pas exclusivement une lecture internaliste de manuels de sciences humaines qui sera proposée ici, mais aussi une mise en contexte de leurs conditions de production et de diffusion, dans différents champs disciplinaires de l'enseignement supérieur, français et étranger. Les contributions de ce dossier peuvent en effet être considérées sous trois angles : l'élaboration du contenu des manuels du supérieur (comme instrument culturel correspondant à une ambition pédagogique ou institutionnelle précise), leur diffusion (du point de vue des éditeurs) et leur réception (par les étudiants, les collègues, mais aussi par un lectorat non universitaire).

Jean-Yves Mollier décrypte les conditions de l'avènement progressif du marché éditorial des manuels du supérieur, de la fin du XIX^{e} à nos jours, marqué par une transformation des éditeurs en directeurs de collections plus ou moins interventionnistes. Cette contribution très documentée propose une histoire sociale et transdisciplinaire du manuel, replacée dans un

[7] Sur l'écriture juridique et l'obsession des juristes pour les plans, voir l'analyse de CROZE, 2015.

contexte marqué par l'évolution du profil des étudiants, des attendus des disciplines et des examens, et des procédures de nomination des enseignants.

Dans un article fondé sur un important dépouillement d'archives, **Natalia Yatsenko** démontre l'importance des manuels dans la pédagogie des établissements supérieurs soviétiques, dont la production (méthodiquement décryptée pour les manuels de français) fut très strictement encadrée par le ministère de l'enseignement supérieur. Ce faisant, l'auteure éclaire un aspect méconnu de l'histoire de la production institutionnelle du système d'enseignement supérieur et de recherche en U.R.S.S.

Albane Geslin évoque l'expérience pédagogique tentée par des professeurs de droit à destination des nouveaux étudiants de la faculté de droit de Paris (des séminaires organisés avant la rentrée), prolongée ensuite par l'édition de deux volumes d'une *Introduction à l'étude du droit* (parus au début des années 1950). L'ouvrage occupe à vrai dire une place singulière dans l'espace juridique de son temps, où il assume une rupture nette avec les tendances fortes des milieux juridiques du premier XX^{e} siècle ; l'ambition des auteurs (bien connus des juristes) était en effet de sortir des sentiers battus de l'initiation aux études juridiques. La réception de ce manuel, destiné aux futurs étudiants mais sans doute aussi aux pairs, témoigne de ce que la production de savoir interroge la frontière entre objets savants et objets profanes. Albane Geslin mesure avec précision les rapports de forces qui expliquent l'échec éditorial de cet ouvrage, jamais réédité, dans une analyse qui prend en compte autant le fond du texte que le moment historique de sa parution.

Dans la même veine hétérodoxe de remise en cause d'un modèle standard, **Ludovic Frobert** et **Cyrille Ferraton** présentent les *Worldly Philosophers : The Lives, Times and Ideas of the Great Economics Thinkers* de Robert Heilbroner (1953). Ce manuel va à rebours du premier best-seller en matière de manuel économique, *Economics : An Introductory Analysis* (1948), dont l'auteur, Samuelson, proposait une nouvelle orientation de la discipline (notamment par une séparation de la science économique par rapport aux autres sciences sociales, morales et politiques) et affirmait la domination économique et doctrinale des États-Unis sur la vieille Europe. Or cet autre best-seller (deuxième ouvrage d'économie le plus vendu après celui de Samuelson) est représentatif des tendances et des traditions dénoncées par Samuelson dans le domaine de l'histoire de la pensée économique. L'étude éclaire donc le succès de cet ouvrage, dont les nombreuses rééditions témoignent à la fois d'une forme de pluralisme persistant dans la discipline économique, mais aussi de l'intérêt suscité par ce thème chez les non économistes professionnels.

Autre succès éditorial, mais dont le lectorat est plus ciblé : le *Précis de géographie humaine* de Max Derruau. **Michel Lompech** et **Éric Bordessoule** en retracent ici l'histoire éditoriale et la grande longévité dans la géographie universitaire française, où ce manuel fut régulièrement réédité entre 1961 et 2002. Les auteurs inscrivent cette publication dans un processus de croissance généralisée des effectifs étudiants (caractéristique des années 1950-1960) en même temps qu'ils mettent son évolution thématique en perspective avec celles de la discipline. A cet égard, si l'analyse suggère le vieillissement rapide de la perspective de Max Derruau, elle propose des explications intéressantes sur la longévité du livre et ses ressorts.

Yvonne Wuebben étudie enfin l'essor des manuels de psychiatrie dans l'Allemagne des années 1890, à travers la grille de lecture très forte qui fait du manuel une « école du regard ». Si l'historiographie psychiatrique s'est peu intéressée à la portée scientifique de ce genre de

littérature, un lien s'établit précisément, à l'époque étudiée, entre la réputation scientifique des savants et le nombre des rééditions de leurs manuels. L'auteure s'attache donc à démontrer comment ce support pédagogique a été valorisé, afin d'éclairer son influence sur la formation de la psychiatrie comme discipline scientifique dans la deuxième moitié du XIX^{e} siècle.

A l'aide de ces différentes contributions, ce dossier de la *Revue d'histoire des sciences humaines* invite en somme à reprendre à frais nouveaux la compréhension du rôle des manuels, au-delà d'une fonction monotone (et scientifiquement passive) de transmission du savoir. Il nous a semblé que, dans le domaine des sciences humaines tout au moins, les manuels contribuant de façon très active à la formation de savoirs disciplinaires, les historiens gagneraient parfois à déplacer leur attention, des grandes œuvres vers ces supports pédagogiques[8].

[8] Pour conclure cette présentation, je tiens à remercier Olivier Orain et Wolf Feuerhahn pour avoir accepté d'inscrire ce dossier dans la *Revue d'histoire des sciences humaines*. Je leur sais gré aussi de leurs lectures très serrées de ce texte et de leurs suggestions, qui m'ont permis de l'améliorer.

Références et Bibliographie indicative :

- ADANGNIKOU N., « Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire aujourd'hui en France ? », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol.34, n°3, 1008, p. 601-621
- ANGENOT M., *Histoire des idées politiques*, PU Liège, 2014
- ANNOOT E., FAVE-BONNET M.F., *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, L'Harmattan, 2004
- ATIAS C., « La controverse et l'enseignement du droit », *Annales d'histoire des facultés de droit et de la science juridique*, 1985, 2, p. 107-121
- BELHOSTE B., « L'examen. Une institution sociale », Histoire de l'éducation, 94, 2002, p. 5-16
- BENSAUDE-VINCENT B. (dir.), *L'émergence d'une science des manuels. Les livres de chimie en France (1789-1852)*, Éditions des Archives contemporaines, 2003
- BERTHÉLÉMY H., *L'École de droit*, Paris, LGDJ, 1932, p.52
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Minuit, 1964
- Id., *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, 1970
- BOYER R., « Manières de faire cours, manières d'être en cours. Le face-à-face enseignant-étudiants », in BOYER R. (dir.), *Pratiques enseignantes et pratiques étudiantes du cours magistral en premier cycle universitaire,* INRP, 2002
- BRUTER A., « Le cours magistral comme objet d'histoire », *Histoire de l'éducation*, 120, 2008
- CHAMBOST A.-S. (dir.), *Histoire des manuels de droit*, Lextenso – LGDJ, 2014
- Id., *Les blogs juridiques, la dématérialisation de la doctrine*, Lextenso – LGDJ, 2015
- Id., « Enquête sur les formes de l'écriture pédagogique : écrire pour enseigner le droit », *La forme et le Sens*, à paraître 2016.
- CHARTIER R., « Le monde comme représentation », *Annales ESC*, 44ème année, n°6, 1989
- Id., *La main de l'auteur et l'esprit de l'éditeur*, Folio histoire, 2015
- Id., *Pratiques de la lecture*, Petite bibliothèque Payot, 2003
- CHOPPIN A., « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », *Histoire de l'éducation*, 117, 2008
- Id., *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Hachette, 1992 (surtout la partie I : définition, fonction et statut du mauel, pp.6-21)
- CROZE H., « Écrire le droit sur internet : le glas du plan en deux parties ? », CHAMBOST A.-S. (dir.), *Les blogs juridiques, op.cit*., p. 53-67
- De COCK L., « Manipulant ou manipulé », *Le monde diplomatique* (dossier « manuels scolaires, le soupçon entre instruction et politique », septembre 2013
- De COCK L., PICARD E., *La fabrique scolaire de l'histoire*, Agone, 2009
- DANDANI M., *Les pratiques de lecture du collège à la fac*, L'Harmattan, 1998
- DESLANDRES M., « études sur le fondement de la loi », *Revue de droit public*, XXVIII, 1908
- DOSSE F., *La marche des idées. Histoire des intellectuels - histoire intellectuelle*, La

Découverte, 2003.
- FABIANI J.-L., « Publics constatés, publics inventés, publics déniés », *Enseigner la musique*, Lyon, 2004, n°6-7
- Id., *Qu'est-ce qu'un philosophie français ?*, EHESS, 2010
- FLEURY L., *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*, A.Colin, 2ème éd. 2014
- GAÏTI B., « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IVe République », *Genèses*, 2001/3, n°44
- GENETTE G., *Seuils*, Seuil, 2002
- GOULEMOT J.M., « De la lecture comme production de sens », CHARTIER R., *Pratiques de la lecture*, *op.cit.*, 2003, p. 119-131
- GRAFTON A., *Les origines tragiques de l'érudition*, Seuil, 1998
- HORELLOU-LAFARGE C., SEGRÉ M., *Sociologie de la lecture*, La Découverte, repères, 2003
- ISRAËL L, « La revue Actes : le droit saisi par le regard critique dans le sillage de 68 », *Revue d'histoire des sciences humaines,* n°26, janvier 2015, p. 135-150.
- JAMMEAUD A., « Sur critique du droit », *Legal influences, then and now*, Harvard law school, 12 et 13 juin 2011 (accès en ligne sur le site du CERCRID)
- JAUSS H.R., *Pour une esthétique de la réception*, Tel Gallimard, 2001 (1972)
- KALUNSZUNSKI M., « Sous les pavés le droit : le mouvement Critique du droit ou quand le droit retrouve la politique », *Droit et société*, 2010, p. 523-541
- KETELE J.-M. (de), « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue Française de Pédagogie*, 172 (juillet-sept. 2010) (revue en ligne)
- KUHN T., *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion (champs), 2008 (1962)
- MAGRO R., « Université, démocratisation et savoirs », *Le Portique*, 6, 2000
- MESURE S., SAVIDAN P., *Le dictionnaire des sciences humaines*, P.U.F., 2006
- MIAILLE M., « Sur l'enseignement des facultés de droit en France », *Procès*, 1979, p. 78-107
- MILLET M., *Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique*, P.U.L., 2003
- MOLLIER J.-Y., L'argent et les lettres. Histoire du capitalisme d'édition, Fayard, 1988
- MOLLIER J.-Y., *Édition, presse et pouvoir en France, au XXe siècle*, Fayard, 2008
- MOLLIER J.-Y., *Une autre histoire de l'édition française*, La Fabrique, 2015
- MOULINIER P., *La naissance de l'étudiant moderne (XIXe siècle)*, Belin, 2002
- MUSSELIN Ch., *Les universitaires*, La Découverte, 2008
- OLIVERO I., *L'invention de la collection. De la diffusion de la littérature et des savoirs à la formation du citoyen au XIXe siècle*, éd. IMEC, éd. MSH, 1999
- PICARD E., « L'histoire de l'enseignement supérieur français. Pour une approche globale », *Histoire de l'éducation*, 122, 2009, p. 11-33
- POTEAUX N., « Pédagogie de l'enseignement supérieur en France. État de la question », *DMS (Distances et Médiations des Savoirs)*, 4, 2013
- WAQUET F., « Parler. La disparition historiographique de la parole magistrale », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 135, décembre 2000
- Id., *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir, XVIe-XXe siècles*, Paris, Albin Michel, 2003.