



HAL
open science

Réaffirmer la place de l'enseignement dans le métier d'historien

Christophe Araujo, Bénédicte Girault

► **To cite this version:**

Christophe Araujo, Bénédicte Girault. Réaffirmer la place de l'enseignement dans le métier d'historien. Caroline Galland; Vincent Heimendinger. *Histinéraires, La fabrique de l'histoire telle qu'elle se raconte, Une enquête sur les historiens contemporains*, Presses Universitaires de Provence, pp.289-310, 2024, 9791032004975. hal-04417149

HAL Id: hal-04417149

<https://hal.science/hal-04417149>

Submitted on 25 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Les PUP vous autorisent à verser le tiré à part « éditeur »
qu'elles vous transmettent uniquement sur une plateforme
de science ouverte publique (HAL).

Sur une plateforme privée (Academia, ResearchGate etc.),
merci de ne faire figurer que le lien vers HAL.

En conformité avec les recommandations d'OpenEdition Journals,
les PUP vous conseillent de choisir la licence
CC-BY-SA pour la protection de votre travail.



HISTINÉRAIRES

LA FABRIQUE DE L'HISTOIRE TELLE QU'ELLE SE RACONTE

Une enquête sur les historiens contemporains

SOUS LA DIRECTION DE
CAROLINE GALLAND ET VINCENT HEIMENDINGER

LE TEMPS DE L'HISTOIRE



collection
LE TEMPS DE L'HISTOIRE

Histinéraires

La fabrique de l'histoire telle qu'elle se raconte

Une enquête sur les historiens contemporains

SOUS LA DIRECTION DE
CAROLINE GALLAND ET VINCENT HEIMENDINGER

2024

PRESSES UNIVERSITAIRES DE PROVENCE

Ouvrage réalisé dans le cadre de l'ANR_2013_BSH3
sous l'égide de l'Institut d'Histoire du Temps Présent (IHTP, Paris),
le Laboratoire de recherche historique Rhône-Alpes (LARHRA, Grenoble-Lyon),
Temps, Espaces, Langages, Europe méridionale, Méditerranée (TELEMMé, Aix-Marseille)
et du LIR3S (ex-centre Georges Chevrier, Dijon).

© PRESSES UNIVERSITAIRES DE PROVENCE

AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ

29, avenue Robert-Schuman – F – 13621 Aix-en-Provence CEDEX 1
Tél. 33 (0)4 13 55 31 91

pup@univ-amu.fr – Catalogue complet sur presses-universitaires.univ-amu.fr/editeur/pup

DIFFUSION LIBRAIRIES : AFPUD <https://www.afpu-diffusion.fr>

DISTRIBUTION LIBRAIRIES : DILISCO Groupe Albin Michel

Réaffirmer la place de l'enseignement dans le métier d'historien

Christophe Araújo

Université Paris Nanterre, CRILUS – Études romanes EA369, Nanterre, France

Bénédicte Girault

Cergy Paris Université, Héritages (UMR 9022), Cergy-Pontoise, France

Évoquer l'enseignement dans les mémoires d'habilitation à diriger des recherches ne va pas de soi si l'on se réfère à l'arrêté du 23 novembre 1988 fixant l'exercice de l'HDR. Pourtant, nombreux sont les mémoires du corpus réuni qui consacrent une place importante aux activités d'enseignement [Figure 1]. Rares jusqu'au début des années 2000, les mémoires intégrant un développement significatif sur l'enseignement représentent près d'un tiers du corpus entre 2002 et 2006 et plus de la moitié dix ans plus tard. Comment interpréter cette montée en puissance du discours sur l'enseignement ? Peut-on y lire, comme le suggère Thomas Baillergeon dans le chapitre précédent, la manifestation de nouvelles formes d'engagement des historiens ?

289

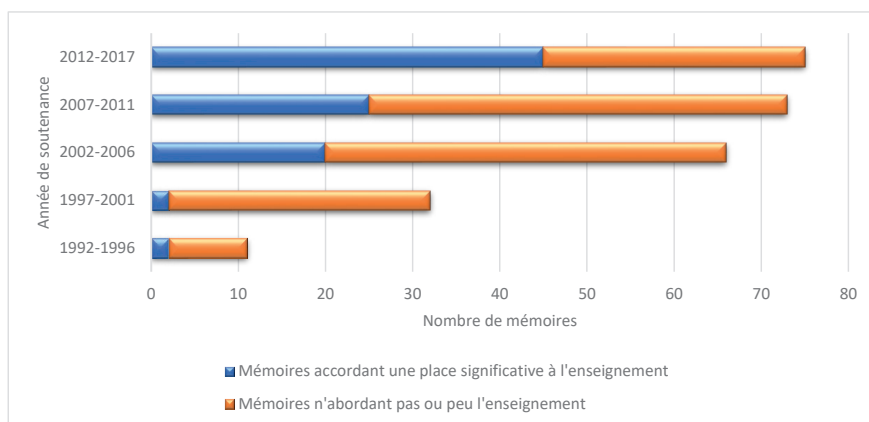


Figure 1. Évolution de la place de l'enseignement dans les mémoires du corpus

À l'exception des mémoires les plus récents¹, l'écart avec les préconisations officielles est souvent justifié dans l'introduction : les auteurs affirment concevoir la recherche et l'enseignement comme « deux versants en totale synergie », « deux piliers inséparables », « deux faces d'une même profession en parfaite osmose² ». Les deux activités sont « en symbiose rapprochée³ », elles « se nourrissent⁴ » mutuellement, « s'enrichissent⁵ » réciproquement « comme dans un système de vases communicants⁶ ». Elles sont « indissociables⁷ » et c'est un « lien intrinsèque⁸ », un « trait d'union insécable⁹ » qui les lie. Être chercheur est « consubstantiel à la fonction d'enseignant¹⁰ ». La complémentarité est « le fondement des pratiques de l'université française, elles-mêmes en partie issues de la tradition allemande du XIX^e siècle¹¹ ». La concurrence entre les deux activités peut être présentée comme un « exercice d'équilibriste¹² » mais jamais, quand il s'agit de l'enseignement supérieur, ce lien n'est explicitement mis en cause dans le corpus¹³.

Pourtant, ces enseignants-chercheurs, en poste à partir des années 1970 pour les plus âgés, ont connu les plus profondes et brutales transformations de l'enseignement supérieur depuis sa création : la fin de la première vague de massification et la seconde à partir des années 1980¹⁴ ; la création d'antennes puis d'universités nouvelles sous-dotées ; de multiples réformes ; les critiques récurrentes de l'échec des étudiants en première année dans un contexte de

- 1 On ne trouve, en effet, aucune justification par rapport au texte du décret dans V. Azoulay, 2013 ; É. Anheim, 2015 (avec une partie entière intitulée « Enseigner ») ; T. Granier, 2016 ; V. Theis, 2016.
- 2 Expressions respectivement utilisées par M. Bergère, 2013 ; P. Fröhlich, 2011 ; et D. Lett, 2006.
- 3 T. Sandu, 2010. Les recherches de Daniela Gallo (2005) « ont conflué dans [s]on enseignement et ont alimenté [s]on séminaire de maîtrise ».
- 4 D. Lett, 2006 ; V. Sébillotte Cuchet, 2009 ; C. Blandin, 2012 ; S. Rojo Hernandez, 2010 ; C. de Castelnau-L'Estoile, 2013.
- 5 P. Fröhlich, 2011 ; C. Delacroix-Besnier, 2007.
- 6 S. Rojo Hernandez, 2010.
- 7 D. Nativel, 2013.
- 8 H. Blais, 2012.
- 9 J.-P. Guilhembet, 2011.
- 10 M. Belissa, 2005.
- 11 X. Boniface, 2008.
- 12 H. Blais, 2012.
- 13 L'enseignement dans le supérieur comme obstacle à la recherche n'est formulé que dans de très rares mémoires. Voir par exemple Michèle Gaillard (2001) : « Cette "ego-histoire" n'a d'intérêt, me semble-t-il, que dans la mesure où elle permet d'expliquer l'orientation des recherches et de montrer comment d'autres tâches, pédagogiques et administratives qui sont partie intégrante du statut d'enseignant-chercheur, ont pu en ralentir la progression. »
- 14 Entre 1960 et 2000 la part de la population universitaire dans la population française est multipliée par cinq, passant de 0,4 % en 1960 à plus de 2 % en 2000. Voir Asma Benhenda et Camille Dufour, « Massification de l'enseignement supérieur et évolutions de la carte universitaire en Île-de-France », *Regards croisés sur l'économie* 16, 1, 2015, p. 93-104 ; Antoine Prost et Jean-Richard Cytermann, « Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France », *Le Mouvement Social* 233, 2010, p. 31-46.

compétition scientifique de plus en plus exacerbée avec comme paroxysme le projet de réforme du statut d'enseignant-chercheur en 2009.

Adressé à des pairs, cet écrit professionnel, dont le CV institutionnel reste en filigrane le point de départ de l'exercice d'écriture, reflète le regard normé et ordinaire d'une profession sur elle-même. Il convient de distinguer trois niveaux d'enseignement qui correspondent à des discours et des ordres symboliques différents : l'enseignement secondaire dans lequel ont exercé 60 % des auteurs et qui est évoqué dans 75 mémoires (soit 30 % du corpus) ; le premier cycle universitaire en tant que chargé de cours, moniteur, ATER, PRAG ; les enseignements de maîtrise et de master après l'obtention d'un poste de maître de conférences à l'université (85 % du corpus) qui mêlent l'expérience de l'encadrement de recherche et l'organisation de séminaires. Ces derniers occupent sans surprise la plus grande place dans des mémoires destinés à obtenir l'habilitation à diriger des recherches.

Écrit autobiographique, le mémoire est aussi le lieu de récits d'expériences personnelles où l'apprentissage du métier d'enseignant se fait largement « sur le tas¹⁵ ». L'absence de formation pédagogique dans le supérieur a pour effet la nécessité d'ajuster un parcours personnel à la prise en compte d'un public souvent très différent des étudiants que les auteurs furent. À l'échelle du corpus, se dessinent aussi des récits d'entreprises collectives locales qui témoignent des innovations silencieuses¹⁶ à l'œuvre dans les universités. Derrière le consensus sur la place constitutive de l'enseignement dans le métier, quelles sont les diversités d'expériences, les tensions voire les lignes de fracture traversant la communauté qui affleurent dans les mémoires ? C'est en s'attachant aux pratiques concrètes d'enseignement développées dans ces différents registres de mises en récit de soi, que ce chapitre propose d'interroger le corpus pour saisir le sens à donner à cette évocation de l'enseignement qui s'impose progressivement dans les mémoires de synthèse.

L'enseignement dans la mise en récit du parcours professionnel

Longtemps ignorés des procédures d'évaluation des carrières, dévalorisés par rapport à la recherche, l'enseignement et les charges pédagogiques occupent une place grandissante dans les emplois du temps des enseignants-chercheurs. À contre-courant des discours et des projets de réforme tendant à dissocier les deux activités, de nombreux mémoires, notamment à partir du milieu des années 2000, réaffirment avec force la complémentarité de l'enseignement et de la recherche à toutes les étapes du parcours professionnel. Malgré la

15 A. Massoni, 2015 ; V. Zuber, 2013.

16 Marie-Laure Viaud, *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*, Presses universitaires de Grenoble, coll. « Regards sur l'éducation », 2015.

diversité des contextes, des expériences et des trajectoires, la mise en série des évocations de l'enseignement fait apparaître un discours très normé dans lequel on peut identifier un certain nombre de lieux communs, révélateurs des valeurs de la communauté professionnelle.

L'enseignement comme formation continue du chercheur

Que l'enseignement représente ou non une partie importante du mémoire, les premiers cours dans l'enseignement supérieur sont systématiquement évoqués. Ils sont présentés comme un « élargissement des horizons¹⁷ », une ouverture à la fois thématique, chronologique et géographique¹⁸, voire comme la salutaire nécessité de « sortir la tête d'une spécialité devenue obsession¹⁹ ». Que ce soit en début de carrière pour « combler ses lacunes²⁰ » ou plus tard comme « actualisation des connaissances²¹ », l'enseignement participe directement à la formation continue du chercheur²² et permet « d'enrichir continuellement [s]es domaines d'expertise²³ ». Ainsi Véronique Lacarde y voit une « dimension à part entière de [s]on activité de recherche. Parce qu'elle oblige à fuir une trop grande abstraction ou un vocabulaire trop spécialisé tout en exigeant un effort soutenu d'exhaustivité et d'exactitude, elle incite à une remise en question permanente qui [lui] convient²⁴ ».

17 N. Rousselier, 2006. Voir aussi Anne-Marie Helvétius (2003) : « La préparation de cours portant sur des matières au départ peu familières m'a permis d'acquérir, sur certains sujets, une largeur de vue et une culture historiographique qui me forcent à réfléchir différemment », ou Dominique Valérian (2010) : « L'enseignement auprès des étudiants a poussé à élargir les horizons bien au-delà de mon domaine de spécialité, ouvrant parfois de nouvelles pistes, faisant découvrir de nouvelles sources, de nouveaux problèmes. »

18 Les occurrences sont trop nombreuses mais, à titre d'exemple, Catherine Maurer (2007) : « En ce qui concerne le contenu des cours proprement dit, je commence par "voyager" entre plusieurs pays et plusieurs périodes, comme il est souvent de règle au début de la carrière universitaire. »

19 F. Godicheau, 2009. Voir aussi N. Vivier, 1997.

20 Frédéric Hurllet (2003) : « De tels cours, aussi imparfaits puissent-ils être, m'ont permis de combler des lacunes dues à ma formation, puisque je ne suis pas à proprement parler ce qu'on appelle "un africaniste". »

21 Marie-Madeleine de Cevins (2007) : « La préparation des cours et des séances de travaux dirigés – portant sur des périodes allant du v^e au xv^e siècle, de la péninsule Ibérique à la Scandinavie, sous divers angles d'approche – a indiscutablement actualisé mes connaissances sur le Moyen Âge hors du bassin carpatique. »

22 Florence Alazard (2014) : « Je crois même que continuer à faire des explications de documents avec les étudiants, c'est un peu comme suivre une formation continue en recherche sur les sources de l'histoire : ça oblige, encore et toujours, à travailler les textes, à s'interroger sur eux, à tenter d'en comprendre le moindre signe » ou Maurice Carrez (2006) : « On me confia des cours d'épistémologie de l'histoire qui m'obligèrent à un gros travail de lecture et de mise en forme. Ces enseignements comptèrent beaucoup, je crois, dans ma formation d'historien en élargissant mes connaissances et mes angles d'approche. »

23 L. Warloutet, 2015.

24 V. Lacarde, 2005.

Habitus d'une profession qui évalue plus quantitativement que qualitativement les activités d'enseignement, la diversité des cours est soulignée dans le corps du texte et souvent détaillée en annexe du mémoire²⁵. Ce sont alors moins des expériences d'enseignement que le travail de préparation, de lecture et de recherche de documents, qui est mis en avant²⁶. L'évocation de l'acte pédagogique est, quant à elle, surtout liée au travail de clarification auquel l'enseignement oblige comme l'explique, par exemple, Sylvie Steinberg :

À bien des égards, les doutes que je ressens à propos de la mise en récit de l'histoire, entre documentation et narration, exemplification et généralisation, explication et interprétation, je les retrouve quand j'enseigne ou, plus précisément quand je prépare mes cours. Il ne fait aucun doute que l'enseignement permet de mettre en ordre, structurer, préciser toute une série de pensées et d'intuitions plus ou moins confuses qui prennent forme, parfois sans qu'on y prenne garde, dans l'acte pédagogique²⁷.

Pas de recherche sans enseignement et vice versa

Dans certains mémoires, les effets de l'enseignement sur la recherche sont plus précis. Ainsi, des cours en Italie sur l'immigration donnent à Mônica-Raisa Schpun (2013) l'idée de travailler sur l'immigration italienne à São Paulo, Anne-Claude Ambroise-Rendu (2011) souligne que c'est à la suite de cours sur l'histoire du corps qu'elle a conçu le projet d'une recherche plus vaste sur les émotions, Joseph Morsel détaille les documents découverts dans le cadre de ses préparations de cours qui ont directement nourri ses travaux :

Pour ce qui est des documents, je ne mentionnerai que les registres de visites pastorales [...] et le drame liturgique connu sous le nom de Jeu d'Adam (XII^e siècle), découvert dans le cadre de mon enseignement et dont j'ai plus tard fourni une analyse structurale partielle. C'est aussi l'enseignement qui m'a conduit vers les Rogations [...]. Chose curieuse : c'est encore une fois mon activité d'enseignement qui m'a fait découvrir, en préparant un cours de paléographie médiévale, un acte de 1272 [...]²⁸.

25 Outre les nombreux CV, voir les annexes spécifiques par exemple dans F. Alazard, 2014 ; O. Chovaux, 2012 ; E. Wirbelauer, 2006 ; J. Raflik, 2014. Traian Sandu (2010) liste ses différents enseignements dans le corps de son mémoire.

26 C'est manifeste dans les citations des notes 16, 19, 20, 21 extraites de N. Rousselier, 2006 ; F. Hurllet, 2003 ; de M.-M. de Cevins, 2007 ; M. Carrez, 2006. On peut ajouter Bruno Marnot (2008) au sujet d'un cours d'initiation à l'économie en L1 : « Les séances de travaux dirigés, organisés par thèmes et en s'appuyant sur des extraits de textes canoniques, m'ont ainsi donné l'occasion de redécouvrir les grands auteurs de la pensée économique que j'avais trop peu ou mal lus ».

27 S. Steinberg, 2012. Voir aussi parmi de nombreux exemples Luc Capdevila (2006) : « Ces cours de tous niveaux qui n'ont cessé d'évoluer, permettent bien évidemment de tester des hypothèses, d'approfondir les analyses dans l'échange avec les étudiants, comme cela transparaît parfois au détour d'un article », et sur la forme Caroline Le Mao (2017) : « Chaque TD m'apprend la modulation du rythme pour maintenir l'intérêt, le respect du timing – essentiel en colloque ! »

28 J. Morsel, 2009.

La nécessaire ouverture imposée par les besoins des établissements est contrebalancée par l'affirmation d'un attachement particulier à enseigner les résultats de ses propres recherches dans des cours de spécialité notamment en licence 3, en master et dans les cours de préparation à l'agrégation. L'intime articulation entre production et transmission des savoirs est rappelée comme la définition même de l'université²⁹ et fait l'objet de nombreux exemples³⁰. Anne Massoni exprime une conviction, souvent réaffirmée par les auteurs, quand elle écrit :

Les cours doivent en majorité être assurés par des enseignants-chercheurs car on ne peut bien enseigner l'histoire à ce niveau que lorsqu'on l'écrit, lorsque l'on pratique régulièrement la source, qu'on affûte la capacité critique que donne l'information historiographique dans les colloques et les congrès, en un mot quand on est immergé dans le monde de la recherche³¹.

À la différence de l'enseignement dans le secondaire, qui peut être décrit dans certains mémoires comme frustrant et insatisfaisant³², dans le supérieur, l'enseignement est célébré sans réserve comme « la saveur³³ », « la sève et le suc³⁴ » du métier. Pour Bénédicte Sère (2015), « les journées en bibliothèque et en archives ne peuvent prendre sens que parce qu'elles sont – indirectement – la fontaine à laquelle [s]es étudiants viennent s'abreuver, à travers les paroles de [s]es cours et les efforts de [s]es synthèses ». À l'occasion de ses premiers cours comme monitrice Christel Müller (2008) écrit comprendre « alors en

29 X. Boniface, 2008 ; P. Fröhlich, 2011 ; S. Lefebvre, 2006 ; I. Poutrin, 2010.

30 Parmi de nombreux exemples, Sandrine Kott (2001) : « Cet objectif de recherche constitue d'ailleurs également un projet d'enseignement dont j'ai déjà mis en œuvre certains aspects dans un cours de DEUG que je dispense depuis 1999 à l'Université de Poitiers » ; Frédéric Turpin (2007) : « Or les archives du RPF, déposées à la Fondation Charles de Gaulle (Paris), sont riches en documents de toutes natures concernant les questions outre-mer. Pour l'enseignant que je suis, il m'a semblé pertinent de concevoir ce travail sous la forme d'un recueil de documents commentés » ; Frédéric Hurlet (2003) : « Il faut préciser que mon intérêt pour l'histoire de l'Afrique proconsulaire constitue dans ma propre expérience le meilleur exemple des inévitables liens qui se nouèrent entre mes recherches proprement dites et mes fonctions pédagogiques. »

31 A. Massoni, 2015.

32 Félix Torres (2018) souligne : « Toutes ces années académiques, tous ces diplômes pour en arriver là, à savoir, faire colorier une carte de l'Égypte à des élèves de sixième. [...] Cette brève expérience d'enseignement en collège que ne contrebalançait aucun travail de recherche parallèle ne pouvait que me conforter dans ma démarche d'aller faire de l'histoire ailleurs et autrement. » Moins radicales, Pascale Goetschel (2016) évoque « un grand sentiment d'incomplétude », Julie d'Andurain (2009) « un ennui intellectuel », Karima Dirèche (2012) « une grande lassitude », Geneviève Bühner-Thierry (2004) « un risque de "sclérose intellectuelle" », quant à Michèle Gaillard (2001) « l'enseignement en collège ne [lui] paraissait pas suffisamment prenant pour interdire de songer à mener des recherches en histoire du Moyen Âge ».

33 Guido Castelnuovo (2011) : « Aujourd'hui encore, je tiens le métier d'enseignant comme l'un des plus beaux qui soit. Sans sa pratique régulière, je ne serais sans doute pas le chercheur que je suis aujourd'hui [...]. Sans enseignement, la recherche perdrait de sa saveur, j'en suis maintenant intimement convaincu. »

34 C. Marache, 2016.

pratique ce qu'[elle] savai[t] déjà de façon théorique : "si l'enseignement sans recherche c'est frustrant, la recherche sans enseignement c'est lugubre" ».

Comme l'a montré Isabelle Lacoue-Labarthe, et encore plus en ce qui concerne l'évocation de l'enseignement, peu de place est accordée aux émotions³⁵, aux doutes et aux échecs. Le récit que Florence Alazard (2014) livre de son cours de L1 en 2010-2011 consacré à l'Afrique et à l'histoire connectée fait figure d'exception. Le récit de ce « fiasco », véritable « épisode traumatique » est l'occasion d'une riche analyse réflexive sur sa pratique pédagogique et sa représentation des étudiants. Il donne aussi lieu à une question qui semble relever de l'implicite dans la plupart des mémoires : celle de la légitimité à enseigner hors de ses champs de spécialité. Alors que cette légitimité semble aller de soi dans la plupart des mémoires, Florence Alazard en explicite les fondements précisément par la familiarité des pratiques de recherche et conclut :

Enseigner en « enseignant-chercheur » – repose donc davantage sur un état d'esprit et des manières de faire, que sur une connaissance précise des contenus (qu'il convient tout de même d'acquérir, à un certain moment, mais qui finissent toujours par s'acquérir).

Ce sont toutefois, comme on l'a vu, les cours directement articulés aux thématiques de recherche des auteurs et, en premier lieu, les séminaires et l'encadrement de mémoires de maîtrise et de master qui bénéficient des plus longs développements et du plus grand enthousiasme. Ils constituent « une chance » ou « une opportunité » dans les grandes universités parisiennes et sont plus accessibles dans les universités plus récentes. L'encadrement des premiers travaux de recherche des étudiants est sans conteste l'activité pédagogique présentée comme la plus passionnante, enrichissante et gratifiante³⁶ dans ces mémoires destinés à l'habilitation à diriger des recherches. Outre la mention du nombre de mémoires encadrés³⁷ et la liste des sujets³⁸, certains auteurs consacrent plusieurs paragraphes à cette expérience pédagogique et rendent compte d'une professionnalisation progressive³⁹. Quand elles sont évoquées,

35 Les exceptions sont rares mais on peut citer Anne Massoni (2015) : « L'étape suivante, celle du cours professé, continue pour moi à comporter sa part d'incertitude et de "trac". Mais l'alchimie entre la matière telle qu'elle a été pensée, assimilée, préparée en amont et la réception par les étudiants, ne cesse pas de provoquer chez moi de l'étonnement et de l'excitation intellectuelle. [...] C'est ce lien, presque palpable, entre le discours de l'orateur et son auditoire, qui peut faire d'une heure de cours, un moment d'existence intense. »

36 M. Crivello, 2008 ; S. Dulucq, 2005 ; S. Gal, 2011 ; C. Thibaud, 2013 ; M. Bergère, 2013 ; J. Rainhorn, 2015 ; I. Renaudet, 2010 ; E. Sibeud, 2014 ; C. Chevandier, 2004.

37 À titre d'exemples : une vingtaine dans A.-E. Demartini, 2014 ; 35 dans J.-L. Abbé, 2004 ; 36 dans I. Laboulais, 2010 ; trois à cinq par an dans P. Poirrier, 2004 ; 50 dans C. Bard, 2002 ; et Y. Coativy, 2012 ; « 17 mémoires de M1 et 4 mémoires de M2 » dans S. Michonneau, 2015.

38 Le plus souvent en annexe F. Alazard, 2014 ; M. Crivello, 2008 ; S. Laurent, 2007 ; F. Moret, 2010 ; P. Chastang, 2011 ; R. Legrand, 2000 ; J. Rainhorn, 2015 ; O. Roynette, 2010 ; M. Bergère, 2013 ; Y. Coativy, 2012 ; P. Poirrier, 2004 ; S. Gal, 2011.

39 F. Alazard, 2014 ; J. Rainhorn, 2015 ; A. Massoni, 2015 ; S. Boisselier, 2002.

les interrogations pédagogiques et scientifiques portent d'abord sur le choix des sujets et des sources⁴⁰. On distingue alors deux positions entre ceux qui laissent une grande liberté aux étudiants et s'adaptent à leurs centres d'intérêt⁴¹ et ceux qui privilégient des sujets directement liés à leurs cours et leurs champs de compétence⁴². Cette initiation à la recherche peut passer par l'association des étudiants à des projets de recherche collectifs⁴³. Ces développements associent la valorisation de compétences acquises à l'humilité du candidat pas encore habilité et la projection d'une certaine source de fierté : « ce sentiment ambigu que l'on ressent face à un travail que l'on n'a pourtant pas effectué soi-même, mais dont on se sent pour partie responsable » sur lequel Sylvain Venayre conclut son mémoire⁴⁴.

La vocation sociale de l'enseignement

Dans un autre registre, certains auteurs insistent sur la vocation sociale de leurs missions d'enseignement : l'historien de métier « ne peut pas être un scribe prisonnier de sa tour d'ivoire mais toujours un enseignant qui donne un sens véritable à son métier, acteur militant de la cité⁴⁵ », l'enseignement est « la forme la plus immédiate de l'incorporation du chercheur dans le monde social⁴⁶ » et cet attachement traduit pour Philippe Poirrier « à la fois une conception du rôle social de l'historien dans la cité, et une représentation de la place de l'université au sein de la société française⁴⁷ ». Si la transmission de connaissances souvent articulées à des savoir-faire et des méthodes est

40 Voir par exemple F. Alazard, 2014 ; N. Vivier, 1997.

41 H. Blais, 2012 ; S. Dulucq, 2005 ou Frédéric Meyer (2006) : « Que l'on consulte la liste des mémoires que j'ai dirigés, et l'on verra que j'ai été obligé de me convaincre (ce fut une douce violence) de l'intérêt des délibérations des communautés d'habitants de Haute-Maurienne, de m'intéresser aux alpages de Tarentaise, aux multiples apports historiques du cadastre sarde, aux routes et aux ponts du duché de Savoie et au commerce de la viande à Chambéry. L'enseignement universitaire pousse à la polyvalence, c'est-à-dire aux curiosités multiples, et c'est une de ses plus belles vertus. De ces découvertes dues aux travaux des étudiants, peuvent naître des enquêtes plus larges dont je reparlerai. »

42 S. Boisselier, 2002 ; J.-L. Abbé, 2004 ; M. Bergère, 2013.

43 C'est manifeste chez les archéologues, voir par exemple Jean-Loup Abbé (2004) : « Il a paru utile d'immerger les étudiants dans la recherche en train de se faire et pour cela, de les intégrer dans des centres, ou des programmes scientifiques, ou encore d'élaborer des thématiques conjointement avec des chercheurs d'autres disciplines afin d'offrir une certaine ouverture sur la recherche » mais aussi autour de programmes de dépouillement et de transcription, voir par exemple le projet décrit par Hélène Débax (2008) sur les boîtes d'archives de la commanderie templière de Pézenas dans le fonds de Malte des archives départementales de la Haute-Garonne. Voir également A. Bleton-Ruget (2001) et J.-P. Bracco (2011).

44 S. Venayre, 2010.

45 Jean-François Klein (2014) ou Marc Belissa (2005) : « Notre fonction d'enseignant-chercheur sous-entend en effet une implication dans la transmission de ces résultats au plus grand nombre possible. L'historien, le sociologue, l'anthropologue ne peuvent s'enfermer dans la tour d'ivoire de la recherche "pure". »

46 E. Marmursztejn, 2014.

47 P. Poirrier, 2004.

la première des finalités de l'enseignement exprimées dans les mémoires, certains auteurs insistent sur des enjeux intellectuels et civiques. C'est alors la formation à la réflexion⁴⁸, l'exercice de la pensée critique⁴⁹ et la fonction émancipatrice qui sont mis en avant⁵⁰. Les spécialistes engagés dans l'histoire du genre l'expriment avec une toute particulière conviction, à l'instar de Rebecca Rogers :

Je suis maintenant persuadée que notre « utilité » sociale ou civique se situe surtout dans nos rapports d'enseignement ; c'est là, beaucoup plus que dans nos ouvrages savants, que nous pouvons changer la façon de penser des jeunes étudiants, leur faire découvrir l'esprit critique et leur faire prendre conscience du poids des clivages sociaux, ethniques et de sexe dans le passé comme aujourd'hui⁵¹.

L'analyse des lieux communs énumérés lors de l'évocation de l'enseignement dans les mémoires est révélatrice d'un certain langage ordinaire propre à la profession. En reprenant la réflexion de Michel de Certeau sur la communauté historiographique⁵², le « je » de l'enseignant s'insère régulièrement dans un « nous » collectif dont témoigne la mise en récit d'une adhésion presque enchantée au métier d'enseignant-chercheur. Elle permet de mettre en valeur les compétences, l'engagement des candidats et surtout la démonstration de leur aptitude à diriger des recherches. Cette approche occulte cependant les récits d'expériences individuelles et les voix plus critiques qui trahissent en creux les clivages feutrés qui traversent une communauté professionnelle déchirée entre les exigences pédagogiques engendrées par la démocratisation de l'enseignement supérieur et l'injonction à l'excellence scientifique.

Entre immobilisme et innovations pédagogiques

Une profession autoréférencée

Le récit du long apprentissage du métier de chercheur qui est au cœur même de l'exercice du mémoire contraste avec la faible place accordée à la formation au métier d'enseignant, même dans les mémoires qui consacrent à cette activité une place significative⁵³. Les difficultés pédagogiques rencontrées sont euphémisées et le plus souvent renvoyées à l'expérience du secondaire. Cette dernière

48 Joseph Morsel (2009) : « Former les étudiants est certainement la seule forme de vulgarisation qui ait un sens, si l'on admet que l'enjeu de la vulgarisation est de faire connaître la scientificité des résultats et si l'on conçoit le travail d'enseignant non comme l'effectuation d'un programme mais comme une formation à la réflexion. »

49 R. Branche, 2010 ; M. Figeac-Monthus, 2013 ; N. Offenstadt, 2012 ; V. Theis, 2016 ; L. Sève, 2007.

50 P. Boucheron, 2009 ; F. Alazard, 2014.

51 R. Rogers, 2001. Voir aussi S. Chaperon, 2007.

52 Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1975, p. 75.

53 La partie intitulée : « On ne naît pas enseignante on le devient » dans le mémoire de Judith Rainhorn (2015) relève de l'exception.

peut être vécue comme une épreuve rude et rugueuse⁵⁴, un baptême du feu⁵⁵ mais elle est toujours valorisée dans le parcours professionnel comme une formation pédagogique irremplaçable pour mieux connaître et comprendre les élèves dans leur diversité⁵⁶, et constitue une véritable propédeutique à l'enseignement supérieur⁵⁷, une formation pédagogique accélérée⁵⁸. C'est aussi, pour beaucoup, la confirmation du plaisir à enseigner⁵⁹. Cependant, à la lecture du corpus, il est frappant d'observer que, parmi les expériences mobilisées pour faire évoluer la pédagogie universitaire, aucun mémoire ne mentionne la transposition dans le supérieur de techniques pédagogiques précises acquises dans le secondaire alors que certaines enquêtes de terrain démontrent leur proximité qui va à l'encontre des discours de démarcation insistant sur la différence de nature des deux niveaux d'enseignement⁶⁰.

En dehors du passage dans le secondaire comme étape formatrice décisive, le métier s'apprend sur le tas. Les évocations de la formation pédagogique dispensée depuis 1989 au sein des Centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) sont critiques⁶¹, et peu nombreux sont les auteurs à déplorer l'absence de formation didactique et pédagogique. Jean-Pierre Moisset

54 À titre d'exemples, voir Stéphane Gal (2011) affecté en ZEP : « J'ai gardé de cette première grande aventure pédagogique, certes rugueuse mais tellement formatrice, une très grande joie de transmettre, et plus encore de partager, un savoir » ou Pierre Fröhlich (2011) : « L'expérience fut plus rude, le public n'étant ni complaisant, ni obéissant. Mais j'y appris au moins, *nolens, volens*, des rudiments de pédagogie pratique qui m'ont été fort profitables. Il n'y a certainement rien de plus formateur pour un enseignant que le secondaire » ; et dans un contexte plus favorisé, Pascale Goetschel (2016) : « La première année d'enseignement, à Saint-Germain-en-Laye, fut en effet très rude, et la plongée dans les livres, pour se défaire du souvenir de ces heures pénibles, se révéla une bénédiction. Je ne soulignerai jamais assez la difficulté d'entrer dans un métier sans préparation aucune » tout comme Hélène Debax (2008) : « Ce fut une période assez dure, entre apprivoisement de collégiens difficiles et abandon de la thèse. »

55 C. Thibaud, 2013.

56 P. Dietschy, 2012 ; P.-Y. Beaurepaire, 2002 ; M. Bergère, 2013 ; S. Chaperon, 2007.

57 D. Foucault, 2007.

58 L'expression est de Hélène Blais (2012) mais on retrouve la même idée par exemple dans E. Sibeud, 2014 ; C. Verna, 2008 ; K. Dirèche, 2012.

59 Stéphane Gal (2011) : « Une autre grande source de satisfaction me fut donnée par l'enseignement. Les concours en poche et mon année de stage achevée, je commençai mon apprentissage du "plus beau métier du monde" dans le nord-Isère. » Voir aussi A. Hugon, 2009 ; C. Müller, 2008 ; I. Renaudet, 2010 ; G. Bourgeois, 2013 ; H. Bru, 2014.

60 Voir par exemple l'article de Marie David, « Les savoirs des formes de scolarisation. Comparaison entre le lycée et la première année de licence », *Revue française de pédagogie* 193, 2015, p. 25-40.

61 Violaine Sébillotte Cuchet (2009) : « Nous n'avions pas d'autre préparation qu'un stage du CIES qui consistait plus à nous mettre au courant des différents rouages de la vie universitaire que de la pédagogie, et qui était déjà perçu comme du temps perdu » ; Vincent Azoulay (2013) : « Nous n'avions alors pas d'autre préparation que des stages du CIES qui ne proposait malheureusement pas une véritable initiation à la pédagogie en situation » ; Aurélien Lignereux (2017) : « Sur le moment, j'avais été heureux de saisir toutes ces opportunités d'apprendre sur le tas car le CIES, dans son refus de prendre en compte la spécificité des disciplines, m'apparaissant surtout comme un rite de passage. »

observe que « la réflexion et les actions concrètes destinées à mieux enseigner à l'université n'intéressent guère les enseignants-chercheurs français » et interprète la défiance des universitaires à l'égard des sciences de l'éducation comme un « signe de reconnaissance qui [aurait] pour fonction de s'identifier à ses propres yeux ainsi qu'aux yeux des autres comme appartenant au monde des vrais savants, spécialistes d'une discipline dont la légitimité n'est plus à démontrer ». Dans un registre plus individuel, Pierre Fröhlich voit dans l'absence d'accompagnement lors de sa première année d'enseignement une marque de « confiance » de l'équipe, « certainement l'application de la vieille liberté universitaire, qui faisait alors un puissant contraste avec l'infantilisation que l'on imposait aux enseignants entrant dans le secondaire⁶² ».

Dans un tel contexte, les premières ressources à la disposition de l'enseignant novice sont les enseignants qui l'ont marqué et ses propres expériences d'élève ou étudiant⁶³. Ainsi, nombreux sont les auteurs à évoquer des figures de professeurs remarquables dans leur parcours scolaire et universitaire mais davantage pour la passion transmise et leur enthousiasme que pour leurs méthodes pédagogiques. Rares sont ceux qui identifient précisément des « modèles » comme le fait Isabelle Laboulais :

Je garde de très bons souvenirs des travaux dirigés de Sylvie Pittia, de Catherine Vincent, de Danielle Pingué et de Catherine Kawa. C'est avec elles que j'ai fait mon apprentissage, que j'ai découvert la technique du commentaire de document, que j'ai présenté mes premiers exposés [...]. Vu d'aujourd'hui, je pense qu'elles m'ont, bien involontairement, transmis un peu de leur « style », je veux parler d'une certaine manière d'enseigner que j'ai cherché à reproduire lorsque j'ai été chargé d'assurer mes premiers TD en octobre 1993⁶⁴.

Non institutionnalisées, la formation et la réflexion pédagogique au sein des universités se réalisent essentiellement par des tâtonnements individuels ou des échanges, voire des tutorats informels, entre collègues comme en témoignent les remerciements de Sylvain Venayre :

Merci également à Dominique Kalifa, avec qui ma collaboration à l'université Paris 1 prendra sans doute fin un de ces jours. Préparer avec lui des cours de licence, accompagner avec lui des étudiants de master, depuis les premiers conseils bibliographiques jusqu'aux soutenances de mémoire, furent des expériences extraordinairement formatrices. Je tâcherai de m'en souvenir si je dois un jour travailler, dans de semblables conditions, avec un collègue plus jeune que moi.

62 Son jugement évolue : « Par la suite, j'ai pu constater qu'un peu plus d'encadrement des débutants est souhaitable, moins pour les contrôler que pour les aider, notamment ceux qui, victimes du complexe de l'agrégé, croient que les étudiants doivent dès la première année activement être préparés à ce but » (P. Fröhlich, 2011).

63 É. Anheim, 2015 : « En réalité, au cours de notre processus de professionnalisation, une partie de notre expérience sociale et intellectuelle tient lieu de formation pédagogique. Les cours qui nous ont été donnés depuis que nous sommes enfants nous ont transmis non seulement des contenus et des compétences mais aussi des techniques pédagogiques. »

64 I. Laboulais, 2010. Voir aussi Anne Foucault dans le mémoire de F. Audigier (2013) ou Jean-Noël Luc pour A. Lignereux (2017).

Le poids des modèles hérités

La reproduction dans les pratiques pédagogiques se double du poids de la tradition dont les symboles sont de deux ordres : d'une part les représentations de ce que doivent être les cours magistraux et les travaux dirigés (sauf pour Paris 8, et l'exception est particulièrement forte pour être rappelée par les auteurs qui y enseignent⁶⁵), et d'autre part les deux principaux exercices que sont la dissertation et le commentaire de documents avec pour seul horizon la préparation aux épreuves des concours d'enseignement⁶⁶.

Dans les mémoires, une des modalités du discours sur l'enseignement est l'évocation d'une insatisfaction personnelle qui impose des ajustements. Clément Thibaud se souvient de sa première année d'enseignement comme moniteur à l'université de Nantes en 1996 :

Selon l'usage, j'y transmettais l'art de la dissertation et du commentaire en histoire moderne, sur des thématiques centrées sur l'Europe et la France moderne. Pour être tout à fait honnête, le caractère un peu répétitif de cette pédagogie ne me satisfait pas entièrement.

La même insatisfaction de « séances sans grand relief, au cours desquelles [elle] applique avec sérieux et rigueur les méthodes inflexibles apprises en classe préparatoire pour former les étudiants aux exercices académiques imposés » pousse Judith Rainhorn alors allocataire-monitrice à Strasbourg (1995-1998) à sortir les étudiants des murs de l'université :

Une tentative pour valoriser les contenus et apporter une plus-value humaine à mon enseignement me conduit à emmener une cinquantaine d'entre eux visiter le musée de la mine de fer de Neufchef [...]. Outre les efforts démesurés que je dois fournir pour convaincre une administration universitaire peu familière des sorties pédagogiques et qui finit par me menacer de sanction disciplinaire pour « gestion de fait », outre la satisfaction de faire toucher du doigt à ces jeunes Alsaciens l'histoire des « gueules jaunes » de la Lorraine voisine, cette initiative me procure l'amer sentiment du décalage entre la profession pour laquelle je suis censée avoir été formée en passant l'agrégation, et le métier... qu'on ne m'a pas appris⁶⁷.

L'intériorisation du modèle magistral de l'enseignement supérieur est telle que les écarts relèvent, pour les auteurs, de l'expérimentation, voire de la transgression. Elsa Marmursztejn, maîtresse de conférences à l'université de

65 L. Moulinier-Brogi, 2008 ; C. Verna, 2008 ; A. Schnapp-Gourbeillon, 2016.

66 Sur le frein aux innovations que représente cette conception, voir Pierre Chastang (2011) : « L'attachement aux exercices traditionnels (dissertation et commentaire), comme à la vocation unique de dispenser un enseignement destiné à former des enseignants d'Histoire, semblait relever d'un ordre symbolique professionnel auquel il était impossible de changer la moindre parcelle sans risquer l'effondrement de l'ensemble. »

67 Sur les enseignements hors les murs, voir les voyages d'études développés dans P. Boucheron, 2009 ; V. Azoulay, 2013 ; J.-P. Bracco, 2011 ; S. Lefebvre, 2006. Voir aussi les séances de TD au musée de Cluny décrites par Joseph Morsel (2009) pour faire saisir aux étudiants la matérialité et la visibilité des documents comme objets produits ou celles d'historiographie au Panthéon et aux Invalides évoquée par Nicolas Offenstadt (2012).

Reims, invoque ainsi « la liberté pédagogique constitutive de l'enseignement universitaire [qui] autorisait à mettre certains héritages théoriques à l'épreuve et à procéder à des expérimentations concrètes » pour justifier sa pratique pédagogique en TD qui privilégie la participation des étudiants en instaurant « un dialogue avec le groupe avant de proposer moi-même une *determinatio*, certes écrite avant la séance, mais destinée à intégrer et à réordonner les éléments élaborés collectivement⁶⁸ ». Ce modèle pédagogique, présenté ici en écho avec le monde des maîtres universitaires du Moyen Âge dont l'autrice est spécialiste, est dominant dans l'enseignement secondaire – on parle de cours dialogué avec l'élaboration commune d'une trace écrite.

Pour un enseignement moins vertical

Cette place de la parole de l'étudiant dans l'organisation des enseignements n'est que marginalement interrogée dans les mémoires de synthèse. Il faut cependant relever l'exception que constituent les récits d'une expérience d'enseignement à l'étranger⁶⁹. Ainsi, Anne-Emmanuelle Demartini découvrant, comme lectrice à l'université de Stanford en 1991, le système d'enseignement états-unien confie garder durablement « l'exigence de la disponibilité envers les étudiants, le souci de développer leurs compétences argumentatives et le sentiment que la valorisation [est], de leur point de vue, si peu pratiquée en France⁷⁰ ». Clément Thibaut, en s'appuyant sur ses expériences en 2002 en Amérique latine, et Laurent Warlouzet, dans le cadre de la bourse Marie Curie-Skłodowska entre 2012 et 2014, insistent sur la découverte de méthodes d'enseignement très différentes reposant sur le déplacement du rôle de l'enseignant « moins directif [il] représentait plutôt une ressource, un point d'appui pour les étudiants⁷¹ », « devant organiser la discussion entre les étudiants, en structurant le débat pour veiller à ce que tous les aspects de la question soient couverts, en plus de l'aspect classique de transmission des connaissances⁷² ». Pour le premier « c'est une expérience salutaire de déplacement et d'ouverture » tandis que, pour le second, c'est l'occasion de faire « légèrement évoluer [ses] méthodes d'enseignement en France pour une démarche plus participative ». Pour Pierre Chastang, c'est en accueillant des étudiants Erasmus dans ses cours qu'il écrit réaliser le « décalage qui pouvait exister entre la tradition universitaire française et celle de certains pays, anglo-saxons ou scandinaves. La relation enseignants-enseignés est ici très

68 E. Marmursztejn, 2014.

69 En complément des exemples développés dans ce paragraphe voir aussi Charlotte de Castelnau-L'Estoile (2013) : « Depuis plusieurs années, je donne un séminaire sur l'histoire de l'esclavage au Brésil à Paris Ouest qui s'adresse aux étudiants de L3 [...] ce séminaire a été aussi un lieu d'expérimentation pédagogique car j'ai varié mes méthodes d'enseignement, notamment sous l'influence de mon expérience brésilienne. »

70 A.-E. Demartini, 2014.

71 C. Thibaut, 2013.

72 L. Warlouzet, 2015.

formaliste et induit une forme d'autorité qui réduit les étudiants au silence ». Le cours de L3, « Histoire et sciences sociales », et les séminaires de master qu'il organise avec Étienne Anheim à l'université de Versailles-Saint Quentin (UVSQ) sont alors conçus comme « une série d'expériences dont le but était de susciter la parole et l'investissement des étudiants ». Stéphane Michonneau à Poitiers choisit, lui aussi, de donner à certains cours de licence une forme qui s'apparente à des séminaires pour favoriser les lectures individuelles et la participation orale⁷³.

Le recours à la pédagogie par l'exemple pour développer des compétences d'analyse critique

Le carcan d'un cadre pédagogique fossilisé par l'usage se lit dans les limites que constitue « la forme canonique⁷⁴ » des TD qu'expriment bien d'autres auteurs. Jenny Raflik, PRAG puis MCF à l'université de Cergy-Pontoise, témoigne : « Les TD en L1 nous semblaient à tous inopérants. Les étudiants assistaient passifs à des exposés qui n'étaient pas forcément excellents et reproduisaient les erreurs de leurs camarades. » Une des réponses qu'elle propose, ensuite généralisée à tous les cours de L1 par ses collègues des autres périodes, est fondée sur une pédagogie par l'exemple : « Disséquer des documents devant les étudiants, pendant deux heures ou plus, et [...] en réaliser les commentaires devant eux, étape par étape⁷⁵. » On retrouve ce modèle pédagogique chez Vincent Azoulay qui rend compte de façon détaillée d'un cheminement didactique qui se traduit dans l'évolution de sa conception des TD :

Au départ, je concevais le TD comme la continuation du CM par d'autres moyens, et j'essayais donc de combler à toute force les lacunes des étudiants, en me servant des textes étudiés pour compléter les points que je n'avais pas eu le temps d'approfondir en cours. Aujourd'hui, j'accepte de perdre parfois un peu de temps – quitte à ne pas finir le programme –, en faisant travailler toute la classe sur le même texte [...]. J'essaye ainsi de leur faire partager des étonnements, en leur montrant qu'un texte ne dit jamais précisément ce qui est affirmé dans les manuels de référence. C'est là une façon de les rendre sensibles aux conditions de production propres à chaque document et au point de vue singulier qui s'y exprime. Le « travail dirigé » se mue alors en expérience d'« étrangeté » – un recul que j'espère salutaire pour des étudiants qui doivent affronter un véritable déluge d'informations dans les médias ou sur internet. [...] Si la pédagogie rejoint la politique, c'est en définitive en un tout autre sens : parce qu'elle est potentiellement émancipatrice, la pédagogie participe à la fabrique du citoyen dans une communauté qui s'interroge sur ses propres fins⁷⁶.

Dans le mémoire de Valérie Theis, sa collègue médiéviste à l'université de Marne-la-Vallée, on lit le même recours à l'expérience de l'étrangeté et de la

73 P. Chastang, 2011 ; É. Anheim, 2015 ; S. Michonneau, 2015.

74 F. Moret, 2010.

75 J. Raflik, 2014.

76 V. Azoulay, 2013.

complexité des discours pour construire l'esprit critique⁷⁷. Au-delà du registre individuel, les mémoires des enseignants-chercheurs de Marne-la-Vallée font état d'une réflexion pédagogique collective avec des temps d'échanges informels comme ce week-end à la fin du printemps 2011 « dans la grande maison accueillante de Frédéric Moret, alors directeur de l'UFR, à partager nos incertitudes, faire part de nos difficultés et à élaborer une progression pédagogique pour les trois années de licence⁷⁸ ».

Des lignes de fracture dans un paysage universitaire en recomposition

Répondre aux besoins des étudiants nés de la démocratisation de l'enseignement supérieur

Les récits de décentrement, d'ajustements individuels et de remises en question des modèles hérités témoignent des interrogations pédagogiques qui affluent dans un certain nombre de mémoires, mais aussi de tensions dans les finalités de l'enseignement supérieur mises à l'épreuve par sa démocratisation. Certains auteurs ont directement participé à la création de nouvelles universités et font état d'une série de mesures pour accueillir ces nouveaux étudiants comme François Pernot à l'université de Cergy-Pontoise qui se souvient :

Je me consacrai pendant l'année 1999-2000 à monter des dossiers d'habilitation et, à la rentrée 2000, nous ouvrîmes la licence et la maîtrise d'Histoire, puis le DEUG l'année suivante. Dès le départ, mon objectif fut de faire en sorte d'offrir une formation de qualité à tous nos étudiants, de ne pas être vus comme une formation d'histoire « de banlieue », de « seconde zone » à côté des grandes universités parisiennes, et surtout que des étudiants arrivés pour certains en grande difficulté – parce que, reconnaissons-le sans se voiler la face, ce ne sont pas forcément les meilleurs étudiants qui nous arrivent, après une scolarité secondaire souvent très médiocre, réussissent malgré tout, changent d'apparence, de comportement, d'habitudes, se mettent au travail, corrigent leurs fautes et terminent leur formation avec un bagage leur permettant de trouver un métier qu'ils n'auront pas subi, mais choisi⁷⁹.

Ces auteurs, qui évoquent les transformations de l'université en rappelant le contexte de cette seconde vague de la massification, préfèrent souligner l'hétérogénéité sociale et culturelle qui appelle des adaptations plutôt que de s'appesantir sur la question du niveau. Les réformes imposées sans prendre

77 Valérie Theis (2016) : « L'histoire médiévale, parce qu'elle est d'abord déroutante, habitue les étudiants à l'étrangeté, à la complexité du discours... Le caractère très codifié des écrits qui nous sont parvenus leur fait comprendre peut-être plus facilement que lorsqu'ils sont confrontés à un texte récent l'importance qu'il y a à maîtriser ces codes afin d'être en mesure de bien comprendre et critiquer ce qu'ils lisent. »

78 V. Azoulay, 2013.

79 F. Pernot, 2011. Voir aussi F. Moret, 2010.

en compte les réalités du terrain et sans que l'on ne prenne jamais le temps d'en évaluer ni la portée, ni l'efficacité sont unanimement décriées et ce sont essentiellement des dynamiques collectives et localisées qui sont développées, manière de réaffirmer à la fois la liberté universitaire et des identités institutionnelles fortes. Dans ces mémoires, on distingue différents fronts sur lesquels tente de s'imposer une transformation des pratiques et de la conception des études universitaires en histoire : l'explication des attentes et la méthodologie, l'accompagnement des étudiants et la professionnalisation des formations.

L'adaptation la plus souvent évoquée – parce que la plus ancienne – est la place accordée à la méthodologie dans le cadre de dispositifs inscrits dans les maquettes qui se développent dans la plupart des universités périphériques ou de province à partir du début années 1990. C'est déjà le cas à Paris 8 quand Catherine Verna (2008) y est nommée MCF en 1996 :

Il s'agissait d'apprendre à travailler, à lire, à repérer des connaissances et à les organiser selon un discours cohérent et des formes académiques qui étaient imposées pour l'obtention des concours (dissertation, explication de document). L'UE Thématique-Technique avait cet objectif. Les effectifs de chaque cours étaient limités à 25 étudiants. Le cours se déclinait en trois séances de 3 h chacune. À partir d'un thème simple, pour lequel on disposait d'un manuel récent, deux enseignants présentaient aux étudiants un cours structuré (3 h) sur un sujet choisi en commun [...] ; en parallèle, et à partir de ces connaissances de base, étaient révisées ou apprises, et de toute façon mises en pratique, des méthodes : prendre des notes, bâtir un plan, organiser et rédiger une dissertation et une explication de document (6 h).

Jean-Pierre Moisset (2013) en témoigne aussi lorsqu'il est ATER à Nanterre entre 1994 et 1998 :

Plutôt que de se lamenter de manière stérile sur ce changement, mieux vaut se demander par quels moyens la nécessaire et bénéfique démocratisation de l'accès aux études secondaires et supérieures peut s'accompagner d'une hausse correspondante du niveau scolaire des élèves et des étudiants, sans trop de pertes en ligne [...]. La mise en place de cours de méthodologie baptisés « Techniques d'apprentissage » à laquelle j'ai participé à Paris X-Nanterre témoigne de ce nécessaire effort d'adaptation pédagogique dans nos universités.

L'insistance sur la méthodologie et l'accompagnement des étudiants reflète une évolution générale qui s'étend au-delà des seules maquettes de premier cycle⁸⁰. Anne Massoni, MCF à Limoges salue cette évolution qu'elle présente comme une rupture salutaire par rapport au modèle qu'elle a connu dans les années 1990 à Paris 4 :

⁸⁰ Voir par exemple le témoignage de Rebecca Rogers (2001) : « Je suis arrivée à Strasbourg [en 1995] à un moment où des questions méthodologiques étaient largement débattues. Ces débats se sont traduits à l'UFR des Sciences historiques de Strasbourg II par la création d'un séminaire de maîtrise de méthodologie, enseigné par un collectif d'historiens de chaque période avec des spécialités différentes. »

Je me réjouis d'avoir connu la refonte des maquettes de master recherche, dans le sens d'une formation bien plus complète qu'auparavant (un séminaire hebdomadaire quand j'étais en maîtrise à Paris-IV) pour donner aux étudiants les armes nécessaires à l'appréhension de la typologie des sources, des notions d'archivistique, de maîtrise de l'océan de la bibliographie. Ce qui semblait s'acquérir « naturellement » auparavant dans la compréhension des évolutions de l'écriture de l'Histoire, dans la juste utilisation de la bibliographie, dans la prise en compte de la nature de la source, fait maintenant l'objet de cours spécifiques, appelés dans nos maquettes « Ateliers d'écriture scientifique », qui sont devenus essentiels pour les étudiants⁸¹.

Dans les mémoires, la réflexion sur l'équilibre entre autonomie et encadrement peut entrer en contradiction avec l'expérience des auteurs qui conservent un souvenir positif de la liberté qui leur a été laissée dans leur formation, comme le souligne par exemple Pierre Fröhlich :

Cette grande liberté qui était laissée aux étudiants, de choisir leurs matières, de travailler ou de ne rien faire, d'aller et de venir, était une bénédiction pour un étudiant comme moi. On avait du temps pour approfondir, pour lire, pour satisfaire des curiosités variées. Mais il devait être bien difficile de s'adapter et de réussir pour qui n'avait pas un petit bagage préalable et une envie de faire de l'histoire et rien d'autre. Un tel enseignement, héritage d'une époque déjà révolue où n'entraient à l'université que les fils de bourgeois et de professeurs, était inadapté à l'université de masse⁸².

Patrick Boucheron insiste également sur ce fait :

Être livré à soi-même, faire certainement fausse route mais jouir pleinement de cette liberté : voici une expérience proprement incompréhensible pour la plupart des étudiants d'aujourd'hui qui, légitimement sans doute, réclament de la réforme des masters un encadrement bien plus contraignant⁸³.

Traquer l'implicite et former méthodologiquement participent sans conteste à favoriser l'égalité des chances et à donner aux étudiants moins dotés en capitaux les clés et les codes de la réussite. Leur importance fait largement consensus au sein de l'université. Cependant, associés à l'idée d'une secondarisation ou scolarisation de l'enseignement supérieur, ces cours sont peu prisés. S'y consacrer relève d'un engagement individuel comme l'illustre cette prise de position de Marc Bergère MCF à Rennes 2 :

Démocratiser l'accès n'a selon moi aucun sens si l'on ne tend pas à démocratiser la réussite [...]. C'est d'ailleurs pour cela que je persiste à m'engager dans la méthodologie des L1, même si ce type d'investissement reste assez peu regardé et encore moins valorisé par nos instances⁸⁴.

81 A. Massoni, 2015.

82 P. Fröhlich, 2011.

83 P. Boucheron, 2009. À l'opposé, voir la critique de ce « modèle d'apprentissage – que certains collègues continuent à défendre – par immersion brutale » dans Valérie Theis (2016).

84 M. Bergère, 2013. Parmi de nombreux exemples, on peut noter l'insistance sur la méthodologie dans des mémoires moins récents comme par exemple Christine Bard (2002) ou Patrice Beck (2004). Sur l'engagement social que représente l'implication en premier cycle lui aussi moins valorisé, voir Olivier Marin (2015), MCF à Paris 13 : « Mon pain quotidien fut

Des initiatives isolées et faiblement institutionnalisées

Les responsabilités de coordination pédagogique sont évoquées à de nombreuses reprises dans le corpus. Toutefois, elles sont essentiellement associées à des charges administratives (entre autres, réalisation des emplois du temps, organisation des examens, recrutement des vacataires) et sont surtout mentionnées pour leur caractère chronophage qui empiète sur la recherche plutôt que pour développer leurs enjeux pédagogiques. Alors qu'elle apparaît clairement dans le décret du 6 juin 1984⁸⁵, la notion « d'équipe pédagogique » dans le cadre universitaire est mobilisée seulement dans une quinzaine de mémoires, tous rédigés après 2006⁸⁶. Les causes sont à la fois structurelles en raison des cloisonnements entre périodes qui reproduisent souvent des divisions entre laboratoires mais aussi culturelles. Contrairement à la liberté pédagogique qui caractérise l'enseignement supérieur, la réflexion pédagogique collective est davantage associée au secondaire et ne relève pas de l'évidence comme l'observe Severiano Rojo Hernandez :

La période que j'ai passée dans le secondaire, de surcroît, a été décisive à la compréhension d'une évidence, pas toujours admise au sein de l'université : les enseignants forment une équipe pédagogique, qui contribue à l'épanouissement intellectuel de son public, mais aussi à la vie de l'établissement⁸⁷.

De même, quand Étienne Anheim évoque la « commission pédagogique » que Didier Lett animait à l'université Versailles-Saint-Quentin, c'est au passage dans le secondaire de son aîné qu'il impute cette ouverture pédagogique et l'introduction de la notion d'équipe pédagogique qui peine « à se frayer un chemin jusqu'à nous⁸⁸ ». Violaine Sébillotte Cuchet raconte comprendre très tôt que « malgré les principes, chacun faisait [à Tolbiac] ce qu'il voulait, dans son coin, et que la pédagogie restait, comme l'art culinaire, un art personnel que l'on apprend chez soi ». Dans une sous-partie intitulée « Le DEUG et les difficultés de la pédagogie organisée », elle rend compte de différentes tentatives, au début des années 2000, pour une réflexion collective qui se révèle le plus souvent « illusoire et vaine » et réalise progressivement « à quel point les

néanmoins la pratique de l'enseignement en premier cycle. Fort d'une longue expérience de soutien scolaire dans les quartiers défavorisés, je ne pouvais qu'être sensible au rôle social que les universitaires ont à jouer auprès des générations montantes du "93" ».

85 Voir l'article 3 du décret du 6 juin 1984 : « Les enseignants chercheurs concourent à l'accomplissement des missions de service public de l'enseignement supérieur [...]. Ils participent à l'élaboration et assurent la transmission des connaissances au titre de la formation initiale et continue. Ils assurent la direction, le conseil et l'orientation des étudiants. Ils organisent leurs enseignements au sein d'équipes pédagogiques [...]. Ils ont également pour mission le développement de la recherche [...] ».

86 É. Anheim, 2015 ; C. Blandin, 2012 ; J.-P. Bracco, 2011 ; P. Fröhlich, 2011 ; V. Laboulais, 2010 ; D. Lett, 2006 ; S. Lefebvre, 2006 ; A. Lignereux, 2017 ; J. Rainhorn, 2015 ; S. Rojo Hernandez, 2010 ; V. Sébillotte Cuchet, 2009 ; V. Theis, 2016 ; L. Warlouzet, 2015 ; A. Massoni, 2015 ; C. Verna, 2008.

87 S. Rojo Hernandez, 2010.

88 É. Anheim, 2015.

habitudes évoluaient peu et souvent, de la part des plus réfractaires, pour des raisons qui n'ont rien à voir avec la pédagogie : conserver ses heures de service et ne pas se faire avoir par son voisin⁸⁹ ». Son récit d'expérience témoigne aussi de nombreux échanges informels entre pairs et notamment avec ses collègues médiévistes, Joseph Morsel et Didier Lett, qui consacrent eux-aussi une place importante à l'enseignement dans leur mémoire. Ce dernier fait par ailleurs état des mêmes difficultés lorsqu'il rejoint l'UVSQ en 1996 :

Dans une jeune université comme celle de Saint-Quentin-en-Yvelines, je pensais qu'il y avait davantage la place pour des innovations pédagogiques qui puissent dépasser le cadre de l'histoire médiévale. J'avais espoir d'étendre ce protocole à l'ensemble des périodes de l'histoire. Hélas, beaucoup de collègues sont restés réticents à changer des habitudes séculaires. Lorsqu'il s'agit d'homogénéiser un minimum nos pratiques pédagogiques, dans un souci de cohérence et de plus grande efficacité auprès des étudiants, certains universitaires se réfugient assez rapidement derrière la sacro-sainte "liberté pédagogique" de l'enseignant⁹⁰.

Des objectifs de formation clivants

Les divergences d'opinions quant à la question de la professionnalisation des formations et de la diversification des débouchés sont symptomatiques des tensions mettant en jeu différentes conceptions de l'enseignement universitaire.

Pour certains, comme Raphaëlle Legrand, « l'enseignement à l'université a pour vocation de former de futurs chercheurs dans la discipline » et dispenser des cours à tous les niveaux du cursus est une « une opportunité intéressante [...] car elle permet de sensibiliser progressivement les esprits curieux à divers sujets de recherche qui [lui] sont chers⁹¹ ». Dans le même esprit, pour Maurice Carrez, le statut d'enseignant-chercheur implique le « devoir de formation de nos successeurs et de donner à notre domaine de recherche le rayonnement qu'il mérite⁹² ». Au sein de cette formation d'héritiers et de futurs pairs, on devine des rivalités entre périodes dont les étudiants sont l'enjeu. Ainsi pour Jean-Pierre Guilhembet :

Veiller à la représentation des antiquisants et des études anciennes dans les instances universitaires historiques (Histoire urbaine, EAUH...), s'efforcer d'attirer des historiens (ou des "lettres classiques" de formation initiale) vers l'étude de l'histoire ancienne, tout cela fait aussi sans conteste partie du métier⁹³.

À l'opposé, dans les mémoires accordant une place significative à l'enseignement, nombreux sont les auteurs à prendre acte de la nécessité d'œuvrer pour une ouverture professionnelle qui s'écarte de la reproduction professionnelle

89 V. Sébillotte Cuchet, 2009.

90 D. Lett, 2006.

91 R. Legrand, 2000.

92 M. Carrez, 2006.

93 J.-P. Guilhembet, 2011.

à l'instar de Maryline Crivello, MCF à l'université de Provence de 1993 à 2008 qui, au moment du passage au LMD, met en place un parcours intitulé « Documentation, cultures et médias » :

Par expérience, et notamment en suivant le travail d'étudiants de maîtrise, nombreux à vouloir acquérir une expertise dans un domaine hors de celui de l'enseignement, il m'est apparu utile de procéder à une spécialisation sur ces domaines. En effet, plusieurs étudiants sont motivés par des concours d'entrée dans des bibliothèques, les centres culturels, les dépôts d'archives ou souhaitent poursuivre leurs études vers les métiers du journalisme⁹⁴.

À Marne-La-Vallée, ont été mis en place un parcours « Développement culturel territorial » et un autre intitulé « Diagnostic historique et aménagement urbain » ; à Arras, Laurent Warlouzet est responsable du parcours « Histoire-Sciences-Po » dont les deux principaux débouchés sont « les concours d'entrée en Institut d'études politiques de région [...] et la préparation aux concours administratifs généralistes (hors enseignement) » ; à l'UVSQ, Pierre Chastang est responsable du master professionnel « Archives et métiers de la culture » et Étienne Anheim participe à la création d'un master professionnel appelé « Administration culturelle publique et privée »⁹⁵. Cette implication dans la professionnalisation est également une manifestation de l'engagement social des enseignants-chercheurs dans la mesure où la création de partenariats institutionnels et avec des entreprises ainsi que l'organisation des stages et l'encadrement de projets réclament souvent un lourd investissement. Cependant, au moment du reflux des effectifs en licence, la menace de vider les masters recherche par la multiplication de ces masters professionnels alimente de nombreuses résistances au sein des UFR et des départements. Ceux qui prônent la diversification des débouchés y répondent en articulant la formation intellectuelle à la formation professionnelle au lieu de les opposer⁹⁶.

Au terme de ce parcours, la montée en puissance du discours sur l'enseignement au sein du corpus peut s'interpréter de différentes façons, non exclusives les unes des autres. Elle est d'abord le signe de l'attachement de l'ensemble de la communauté historienne au modèle humboltien de l'enseignement supérieur selon lequel l'articulation entre recherche et enseignement est constitutive de l'identité professionnelle. Quand cette dernière est menacée, elle est collectivement réaffirmée. Ainsi, la part croissante de l'enseignement dans les mémoires matérialise la mobilisation d'une partie de la communauté contre les remises en cause, au nom de l'excellence scientifique, de la double dimension du métier d'enseignant-chercheur dans le pilotage des universités et les politiques ministérielles depuis une quinzaine d'années.

94 M. Crivello, 2008.

95 V. Azoulay, 2013 ; L. Warlouzet, 2015 ; P. Chastang, 2011 ; É. Anheim, 2015.

96 C. Verna, 2008 ; P. Chastang, 2011 ; V. Azoulay, 2013 ; V. Theis, 2016.

Cette présence grandissante de l'enseignement répond aussi à la nécessité de battre en brèche l'image d'un enseignement supérieur méprisant les évolutions sociales, dominé par l'immobilisme et l'omniprésence d'un modèle magistral. Elle reflète ainsi l'importance de la vocation sociale et politique de l'enseignement qui joue un grand rôle dans l'image de soi et la conscience commune. On peut alors y lire l'expression d'un nouveau militantisme d'enseignants-chercheurs qui travaillent ensemble et qui saisissent l'occasion de la rédaction de ce mémoire pour rendre visible les efforts collectifs accomplis et rendre justice à l'université, et plus particulièrement aux universités périphériques souvent dévalorisées par rapport aux établissements parisiens et aux classes préparatoires.

Toutefois, l'évocation de la place de l'enseignement dans les mémoires révèle aussi des dissensions au sein de la communauté historienne. Les divergences qui s'expriment quant à la question de la finalité des études d'histoire ou à l'attitude à tenir face aux injonctions à la professionnalisation des étudiants, de même que les évocations de concurrence entre établissements ou parfois entre périodes de spécialisation peuvent être lues comme les indices de tensions à l'œuvre au sein d'une université française en recomposition.

Enfin, dans le cadre de cet exercice d'évaluation aux consignes floues dont les normes intériorisées ne sont pas figées, la place accordée à l'enseignement dans les mémoires est un efficace révélateur des évolutions de l'écriture de soi. Des effets de contexte et, plus particulièrement, les répercussions de l'onde de choc que représente la crise de 2009 se révèlent saillants et sont explicites dans certains mémoires :

Nous avons donc continué à faire l'autruche et à dispenser le même savoir, dans notre bulle, nous sur le terrain et les politiques de l'éducation et du supérieur dans leurs bureaux [...]. Aujourd'hui, la bulle éclate et j'ai bien conscience que nous fermons une période particulière, celle des années 1970-2010 où l'accès au supérieur était considéré comme un droit, utile et formateur pour tous, et où la formation à l'université était considérée comme une éducation intellectuelle plutôt qu'une formation professionnelle. Désormais la politique a changé, radicalement⁹⁷.

L'évocation croissante de l'enseignement s'inscrit aussi dans le sillage ouvert par le mémoire de Patrick Boucheron, écrit justement en 2009 qu'il situe dans un moment de colère, de découragement, de baisse de foi dans l'institution⁹⁸. L'originalité de son mémoire publié en 2010, qui transgresse certaines attentes de l'exercice, transforme les mémoires de synthèse dans bien des dimensions et contribue à un certain déverrouillage de la parole universitaire. La question

⁹⁷ V. Sébillotte Cuchet, 2009. Sur l'importance du contexte voir aussi Valérie Theis (2016) qui dénonce « un équilibre qui n'a cessé d'être mis en péril, année après année, depuis 2007, le sommet du traumatisme collectif ayant été atteint en 2009 quand les revendications des enseignants-chercheurs n'ont rencontré qu'indifférence ou hostilité de la part du reste de la population » et Florence Alazard (2014).

⁹⁸ Voir dans ce volume, l'entretien avec Patrick Boucheron.

de l'enseignement peut être un indice des effets de sincérité et d'engagement que ce mémoire autorise et des nouveaux espaces de prise de parole sur la profession qu'il ouvre. Cet engagement pour la reconnaissance de l'égale importance et dignité des deux versants du métier n'est pas le seul, et il serait sans doute excessif d'en faire le signe caractéristique d'une génération⁹⁹ mais il témoigne indéniablement d'un certain décentrement de l'exercice par rapport aux enjeux scientifiques originels.

⁹⁹ Par exemple Ludivine Bantigny (2017) ne dit pas un mot de l'enseignement et choisit de mettre en avant d'autres formes d'engagement dans l'écriture de son mémoire.

Liste des mémoires de synthèse étudiés

Les mémoires sont présentés par ordre alphabétique : le nom et le prénom de l'auteur sont suivis de la date de soutenance et de la période de spécialisation (ANC pour ancienne, MÉD pour médiévale, MOD pour moderne et CONT pour contemporaine) ; sont précisés ensuite, lorsqu'ils étaient disponibles, le titre de l'habilitation ou du mémoire inédit, puis le titre du mémoire de synthèse des activités scientifiques (MSAS). Nous ajoutons une mention lorsque le mémoire a fait l'objet d'une publication. Les mémoires reçus après la clôture du corpus sont précédés du signe +.

- ABBÉ, Jean-Loup (2004) MÉD. *L'historien, les textes et le paysage médiéval. Les parcelles régulières médiévales : dénomination et conceptualisation.*
- AGLAN, Alya (2007) CONT. *Le temps de la résistance.* MSAS : *La construction historique des légitimités résistantes 1940-1944.*
- ALAZARD, Florence (2014) MOD. *Du chant au champ : recherches sur la Renaissance italienne.* MSAS : *Entrelacs.*
- AMBROISE-RENDU, Anne-Claude (2011) CONT. *Une histoire des sensibilités. Médias, crimes et société.* MSAS : *Itinéraires. Vers une histoire des sensibilités.*
- ANDURAIN D', Julie (2016) CONT. *Les troupes coloniales, un outil militaire et politique, 1870-1962.* MSAS : *Volume d'Ego-histoire : D'une mémoire encombrante à l'Histoire.*
- ANHEIM, Étienne (2015) MÉD. *Sociologie historique de la culture en Occident (xiii^e-xv^e s.).* MSAS : *Le travail de l'histoire, publié aux Éditions de la Sorbonne en 2018.*
- ARIBAUD, Christine (2012) MOD. *L'Art malgré la règle : broderie et culture visuelle au carmel (France, 1704-1791).* MSAS : *Ego-histoire : entre soi et soie.*
- ARNOUX, Mathieu (1997) MÉD. *Mémoire, travail et structures communautaires. Études sur la société des campagnes normandes (x^e-xvi^e siècles).*
- AUDIGIER, François (2013) CONT. *Une contribution à l'histoire du gaullisme militant de la IV^e et de la V^e République.* MSAS : *Un parcours au sein de l'histoire politique. De l'histoire des modérés et des mouvements politiques de jeunesse à celle du gaullisme et de la violence militante.*
- AVON, Dominique (2005) CONT. *Pensées catholiques au risque de la modernité et de l'islam.*
- AZOULAY, Vincent (2013) ANC. *Les Tyrannicides d'Athènes. Vie et destin d'un groupe statuaire.* MSAS : *Fait et à faire : penser le politique dans la cité grecque.*
- BACKOUCHE, Isabelle (2011) CONT. *Histoire urbaine. Définition, méthodes et chantiers.*
- BALANDIER, Claire (2012) ANC. *Fortifications, urbanisme et histoire de la défense du territoire en Méditerranée orientale (Grèce, Chypre, Syrie-Palestine) du viii^e au i^{er} siècle av. J.-C.*
- + BANCEL, Nicolas (2003) *L'image, le corps. Sur l'usage en histoire de quelques formations non discursives.*

- BANTIGNY, Ludivine (2017) CONT. *Temporalités politiques au xx^e siècle : contemporanéités, événements, engagements*. MSAS : *L'Œuvre du temps. Travail de l'histoire, parole publique et sensibilité politique*, publié aux Éditions de la Sorbonne en 2019.
- BARD, Christine (2002) CONT. *Du côté des femmes, de leur histoire (France xx^e siècle)*.
- BARRIÈRE, Jean-Paul (2006) CONT. *Droit, famille, société en France (xix^e-xx^e siècles) : du notaire à la veuve*. MSAS : *Du notaire à la veuve*.
- + BEAUPRÉ, Nicolas (2020), *Temps de guerre 1914-1918*. MSAS : *Somme toute. Historien de la Grande Guerre en temps de Centenaire*.
- BEAUREPAIRE, Pierre-Yves (2002) MOD. *Sociabilité, Franc-maçonnerie et réseaux relationnels. Contributions pour une histoire sociale et culturelle de l'espace européen des Lumières*. MSAS : *Itinéraire*.
- BEAUALET-BOUTOUYRIE, Scarlett (1999) MOD. *Vers une histoire de la solitude*.
- BECK, Patrice (2004) MÉD. *Approches codicologique et diplomatique des chartes des seigneurs de Bourgogne (1285-1543)*. MSAS : *Histoire et Archéologie, grand écart et petits pas*.
- BÉGOT, Danielle (1999) CONT. *L'image et le monument dans les sociétés créoles antillaises Haïti, Guadeloupe, Martinique, xvii^e-xx^e siècles : une traversée historique*.
- BELISSA, Marc (2005) MOD. *Ordre, droit et relations internationales au xviii^e siècle et pendant la Révolution française*.
- BELLANGER, Emmanuel (2016) CONT. *Gouverner la « proximité » : jalons pour une histoire politique et sociale de la France des villes (1880-1980)*.
- BENDANA-KCHIR, Kmar (2002) CONT. *Histoire culturelle et histoire des intellectuels en Tunisie (xix^e-xx^e siècle)*.
- BERGÈRE, Marc (2013) CONT. *La postérité de Vichy au Québec. L'affaire des « réfugiés politiques français » au Canada après 1945 : retour sur l'événement, sa mémoire et l'écriture de son histoire*. MSAS : *Du local à l'international : voyage au bout de l'épuration*.
- BERNARD, Mathias (2003) CONT. « Libéraux » et « nationaux » de l'affaire Dreyfus à nos jours. MSAS : *Approches de l'histoire politique de la France contemporaine*.
- BERTRAND, Pascal-François (2000) MOD. MSAS : *La Tapisserie des temps modernes Historiographie et perspectives de recherche*.
- BIARD, Michel (2002) MOD. *Simple figurants ou premiers rôles ? Intermédiaires politiques et culturels en Révolution (des années 1770 à 1815)*.
- BLAIS, Hélène (2012) MOD. *Cartes et territoires. Une histoire spatiale du fait colonial*.
- BLANDIN, Claire (2012) CONT. *Médias : au cœur des mutations de la société française au xx^e siècle*.
- BLAUDEAU, Philippe (2008) ANC. *Interpréter la controverse chalcédonienne*.
- BLETON-RUGET, Annie (2001) CONT. *Sociétés locales et construction des territoires dans la France contemporaine, de la Révolution aux années trente*. MSAS : *Approches méthodologiques*.
- BOCQUET, Jérôme (2014) CONT. *Les chrétiens et la guerre : Les chrétiens et la guerre d'Algérie*. MSAS : *De l'utilité de l'histoire militaire. Écrire l'histoire, un projet entre idéologie et subjectivité ?*
- BOESPELUG, François (1992) MÉD. *Dieux d'Occident. L'Europe de la représentation plastique de la Trinité (xii^e-xx^e siècle)*.
- BOILLEY, Pierre (2000) CONT. *Peuples, territoires, pouvoirs Sahara et Sahel dans l'État contemporain (xix^e-xx^e siècle)*.

- BOISSELLIER, Stéphane (2002) MÉD. *Une société et ses documents : idéologie, structures sociales et peuplement dans le Portugal de la Reconquête.*
- BOISSON, Didier (2007) MOD. *Autour du protestantisme français aux XVII^e et XVIII^e siècles : églises, identités confessionnelles et communautés.*
- BONIFACE, Xavier (2008) CONT. *Les armes, l'honneur et la foi en France 1850-1950.*
- BONNET, Corinne (2002) ANC. *Entre Orient et Occident. Enquêtes d'histoire, d'historiographie et d'histoire des religions.*
- BORDES, Philippe (1997) MOD. *L'art de la Révolution française : un nouveau chapitre de l'histoire de l'art ?*
- BOUCHERON, Patrick (2009) MÉD. *La trace et l'aura. MSAS : Le ruban, publié aux Publications de la Sorbonne en 2010 sous le titre : Faire profession d'historien.*
- BOURDIN, Philippe (1998) MOD. *De l'acculturation révolutionnaire : notions, moyens, destins et résistances.*
- BOURGOIS, Guillaume (2013) CONT. *Le secret dans le monde communiste. MSAS : Essai d'ego histoire.*
- BOURGUET, Marie-Noëlle (1993) MOD. *Voyage, statistique, histoire naturelle. L'inventaire du monde au XVIII^e siècle.*
- BOYER-WEINMANN, Martine (2011) AUTRE, *Rythmes de vie. Écrire à la « table d'existence ».*
- BOZO FRÉDÉRIC (1997) CONT. *La France et l'Alliance atlantique 1966/67-1996/97. Réflexion sur le modèle gaullien et son évolution.*
- BRACCO, Jean-Pierre (2011) ANC. *Espaces et Cultures au Paléolithique : questionnements croisés.*
- BRANCHE, Raphaëlle (2010) CONT. *Hommes et guerres en situation coloniale.*
- BRIQUEL-CHATONNET, Françoise (1999) ANC. *Des Phéniciens aux chrétiens syriaques. Recherches sur l'histoire et la culture des Sémites occidentaux dans l'Antiquité.*
- BRU, Hadrien (2014) ANC. *Géographie et sociologie historiques de la Phrygie Parorée et de la Pisidie septentrionale aux époques hellénistique et impériale romaine.*
- BRUNET, Serge (2003) MOD. *Usages de la frontière : un catholicisme intransigeant, des Pyrénées à la Garonne, XVI^e-XVII^e siècle.*
- BRUNETON, Yannick (2013) MÉD. *Pour une herméneutique des sources médiévales coréennes : sources officielles et privées, épigraphie (X^e-XIV^e siècles).*
- BÜHRER-THIERRY, Geneviève (2004) MÉD. *Le pouvoir en action dans les mondes franc et germanique du haut Moyen Âge (VI^e-XI^e s.). MSAS : Des voies qui conduisent au métier d'historien.*
- CAHEN, Michel (2010) CONT. *Africando. Bilan 1988-2010 et projets 2011-2019.*
- CANTIER, Jacques (2015) CONT. *Livres, lecteurs et lectures dans la France de la Deuxième Guerre mondiale MSAS : Un itinéraire à travers l'histoire politique et culturelle de la France au XX^e siècle.*
- CAPDEVILA, Luc (2006) CONT. *Violence, représentations, identités. Guerres et temps présent, (Europe-Amérique latine).*
- CAROL, Anne (2004) CONT. *Normes, représentations, pratiques médicales France XVIII^e-XX^e siècles Pour une histoire sociale et culturelle de la médecine.*
- CARREZ, Maurice (2006) CONT. *Engagements et pratiques socialistes dans l'Europe de la Belle Époque et de la Première guerre mondiale : le cas de l'Europe du Nord.*
- CASTELNAU-L'ESTOILE DE, Charlotte (2013) MOD. *Un Catholicisme colonial, Brésil, XVI^e-XVIII^e siècles.*

- CASTELNUOVO, Guido (2011) MÉD. *Élites, pouvoirs et noblesses de part et d'autre des Alpes (XII^e-XV^e siècles) ?* MSAS : *Apprendre le Moyen Âge de part et d'autre des Alpes.*
- CAZALS, Rémy (1993) CONT. *Études d'histoire économique, sociale et culturelle.*
- CEVINS DE, Marie-Madeleine (2007) MÉD. *Aux marges de la Chrétienté latine : Église et société dans la Hongrie médiévale.* MSAS : *De la France actuelle à la Hongrie médiévale. Évocation d'un parcours de recherche. La Hongrie et les Hongrois au Moyen Âge.*
- CHANET, Jean-François (2002) CONT. *Enraciner la Nation en France (19^e-20^e siècles).*
- CHAPERON, Sylvie (2007) CONT. *Du Féminisme à la Sexologie. Variations sur le Sexe et le Genre.*
- CHAPPEY, Jean-Luc (2010) MOD. *Savants et écrivains en Révolution. Dynamiques intellectuelles et mutations politiques entre les XVIII^e et XIX^e siècles.* MSAS : 1990-2010... *parcours en Révolution.*
- CHASTANG, Pierre (2011) MÉD. *La ville, le gouvernement et l'écrit à Montpellier (XII^e-XIV^e siècle).* MSAS : *Travailler sur le Moyen Âge aujourd'hui.*
- CHÂTELET, Anne-Marie (2007) CONT. *Histoire des types d'édifices dans l'Europe contemporaine.*
- CHAUVAUD, Frédéric (1997) CONT. *Les territoires judiciaires en France au XIX^e siècle.*
- CHELINI, Michel Pierre (2007) CONT. *Inflation, pouvoir d'achat et salaires en France de 1944 à 1967.*
- CHEVANDIER, Christian (2004) CONT. *Écrire l'histoire des hommes et des femmes qui travaillent en France à l'ère industrielle.*
- CHOVAUX, Olivier (2012) CONT. *L'historien face aux violences sportives du temps contemporain : le cas exemplaire du football amateur.*
- + CHRISTEN-LECUYER, Carole (2021) CONT. *Des caisses d'épargne aux cours du soir : variations historiques autour de la question sociale au XIX^e siècle.* MSAS : *Les années d'une historienne.*
- CLÉMENT, Jean-Louis (1998) CONT. *Les évêques au temps de Vichy.*
- COATIVY, Yves (2012) MÉD. *Servir le duc de Bretagne (1213-1341).*
- COEURÉ, Sophie (2010) CONT. *La passion soviétique en France au XX^e siècle* *Diplomatie culturelle, archives, médiateurs.*
- COHEN, Évelyne (2006) CONT. *Histoires culturelles en pratiques.*
- COLLARD, Franck (2003) MÉD. *L'histoire, le pouvoir et le crime dans la culture occidentale du Moyen Âge au début des temps modernes.*
- + COLANTONIO, Laurent (2021) CONT. *Contribution à l'histoire de l'Irlande du XIX^e siècle.* MSAS : *L'abécédaire d'un parcours historien.*
- COMBE, Sonia (2008) CONT. *Construction et usage des sources en histoire contemporaine. Une perspective socio-politique,* MSAS publié aux Publications de la Sorbonne en 2013 sous le titre : *D'Est en Ouest, retour à l'archive.*
- COMPAGNON, Olivier (2011) CONT. *Le XX^e siècle latino-américain en perspective comparée.*
- CONGOURDEAU, Marie-Hélène (2005) MÉD. *Histoire religieuse, maladies et embryologie dans le monde byzantin.*
- CONORD, Fabien (2014) CONT. *Les terrains du politique (des années 1870 aux années 2010).*
- COOPER-RICHET, Diana (2001) CONT. *Le monde de la mine en France XIX^e-XX^e siècles.* MSAS : *De l'histoire sociale à l'histoire culturelle, de l'action sociale aux transferts culturels : réflexion sur un parcours de recherche (1969-2001).*

- COQUERY, Natacha (2006) MOD. *La boutique à Paris au XVIII^e siècle.*
- CRÉPIN, Annie (1998) MOD. *De la nation-armée au service militaire obligatoire : la conscription au XIX^e siècle. Perspectives et méthodologie d'un champ historiographique.*
- CRIVELLO, Maryline (2008) CONT. *Mémoire, Médias, Méditerranée.*
- CROQ, Laurence (2009) MOD. *Être et avoir, faire et pouvoir : les formes d'incorporation de la bourgeoisie parisienne de la Fronde à la Révolution.*
- CUCHET, Guillaume (2004) CONT. *Religion, croyances et modernité en France (19^e-20^e siècles). MSAS : Faire de l'histoire religieuse dans une société sortie de la religion, publié aux Publications de la Sorbonne en 2013.*
- DALISSON, Rémi (2006) CONT. *Voir et complimenter le maréchal : représentations festives, propagande et imaginaire national en France, 1940-1944. MSAS : Sociabilités festives, rituels et sensibilités politiques : les représentations et les symboliques culturelles entre deux histoires.*
- D'ALMEIDA, Fabrice (2007) CONT. *La politique au naturel. Comportement des hommes politiques et représentations publiques.*
- DARBO-PESCHANSKI, Catherine (2004) ANC. *L'histoire des Grecs. Naissance d'une origine.*
- DARRIULAT, Philippe (2008) CONT. *De l'histoire à la chanson. Les voies de la « politisation » dans la France du XIX^e siècle.*
- DAUMALIN, Xavier (2011) CONT. *L'économie marseillaise aux XIX^e et XX^e siècles : produits, espaces de fonctionnement, entrepreneurs.*
- DÉBAX, Hélène (2008) MÉD. *Aristocraties méridionales dans la société féodale (XI^e-XII^e siècles).*
- DELACROIX-BESNIER, Claudine (2007) MÉD. *Les frères prêcheurs en Orient, implications politiques et culturelles.*
- DELAGE, Agnès (2017) CONT. *Le roman historien. Littérature, histoire et imaginaires démocratiques dans l'œuvre de Javier Cercas (2000-2017). MSAS : Fictions d'archives : de l'histoire moderne à la fabrique contemporaine de l'histoire.*
- DELPLA, François (2012) CONT. *Churchill et Hitler. MSAS : Mémoire d'auto-histoire. L'individu dans l'histoire du nazisme ou Variations sur l'arbre et la forêt.*
- DEMARTINI, Anne-Emmanuelle (2014) CONT. *L'exception et la norme. Itinéraires singuliers, identités collectives et imaginaires sociaux XIX^e-XX^e siècles.*
- DESCAMPS, Florence (2014) CONT. *Histoire orale, histoire des savoirs, histoire des pouvoirs. La question de la réforme de l'État en France au XX^e siècle. MSAS : De l'histoire orale au patrimoine immatériel.*
- DIETSCHY, Paul (2012) CONT. *Une histoire politique du sport au XX^e siècle.*
- DIRÈCHE, Karima (2012) CONT. *Fabriquer de l'histoire et créer du sens. Enjeux mémoriels et affirmations identitaires dans l'Algérie post-indépendante.*
- DOSSE, François (2011) CONT. *Écoles, Paradigmes, Biographies... Jalons pour une Histoire intellectuelle. MSAS : « Essai d'ego-histoire ». Parcours d'une recherche.*
- DRÉVILLON, Hervé (2004) MOD. *Figures de l'homme d'épée au XVII^e siècle. Pour une histoire du geste et la parole.*
- DULUCQ, Sophie (2005) CONT. *Écrire l'histoire de l'Afrique subsaharienne des représentations aux questions d'historiographie.*
- DUMONT, Jacques (2006) CONT. *Le sport, une entrée dans l'histoire antillaise.*
- DUPRAT, Annie (1998) MOD. *Études iconographiques.*
- DZIEMBOWSKI, Edmond (2004) MOD. *Pitt l'Ancien, la politique britannique et l'espace franco-britannique au XVIII^e siècle.*

- ECK, Jean-François (2000) CONT. *Milieus d'affaires, monde politique et relations économiques franco-allemandes au xx^e siècle : continuités et ruptures.*
- FEIERTAG, Olivier (2003) CONT. *La banque de France, la monnaie et l'Europe au xx^e siècle. Des protections nationales de l'économie d'endettement aux dynamiques internationales des marchés de l'argent.*
- FIGEAC-MONTHUS, Marguerite (2013) MOD. *Construire et transmettre. Comportements élitaires et environnement socio-économique aux xviii^e-xix^e siècles.*
- FOUCAULT, Didier (2007) MOD. *Libertinage et médecine ancienne : des territoires pour l'historien.*
- FRABOULET, Danièle (2004) CONT. *De l'histoire des entreprises à l'histoire des organisations patronales.*
- FRÖHLICH, Pierre (2011) ANC. *Institutions et sociétés des cités grecques aux époques classique et hellénistique.*
- GAILLARD, Michèle (2001) MÉD. *Recherches sur les évêques et les monastères du haut Moyen Âge franc (vi^e-x^e siècle).*
- GAINOT, Bernard (2003) MOD. *Du Cap-Français à Naples (1792-1806). Entre ordre et libertés : pratiques institutionnelles et parcours individuels au temps de la grande Nation.*
- GAL, Stéphane (2011) MOD. *Vies, cultures et sociétés en temps de Guerre au xv^e siècle et au premier xvii^e siècle : France-Dauphiné-Savoie-Piémont.*
- GALLO, Daniela (2005) MOD. *Modernité des antiquaires, modernité de l'Antique.*
- GARCIA, Patrick (2011) CONT. *Grammaires de l'incarnation : les Présidents de la V^e République et l'histoire (1958-2007).* MSAS : *Itinéraires*, publié aux Publications de la Sorbonne en 2014 sous le titre : *Les présents de l'historien.*
- GAUTHIER, Florence (2002) MOD. *Contribution à l'histoire du droit naturel moderne au xviii^e siècle. Esclavage ou liberté ?*
- GERVAIS, Pierre (2012) MOD. *De la discontinuité historique ; économie, politique et temporalités, États-Unis-France, xviii^e-xix^e siècles.*
- GIRAUD, Cédric (2014) MÉD. *Maîtres des écoles et auteurs spirituels du Moyen Âge latin : histoire des textes et histoire des doctrines (xi^e-xv^e siècle).*
- + GESLOT, Jean-Charles (2022) CONT. *Histoire et culture au xix^e siècle : politiques, livres, lectures.* MSAS : *Un historien par sa bibliothèque. Étude d'une culture historique et professionnelle.*
- GODICHEAU, François (2009) CONT. *Pour une histoire constructiviste des identités et institutions politiques (Espagne contemporaine).*
- GOETSCHER, Pascale (2016) CONT. *La « crise du théâtre » : une histoire de controverses, de goûts et de représentations (milieu xviii^e siècle, fin des années 1930).* MSAS : *Éloge de la diversité.*
- GONZÁLEZ VILLAESCUSA, Ricardo (2004) ANC. *Transformations des paysages et mutation sociales et économiques : l'exemple de l'Hispanie pré romaine et romaine.*
- GRANET-ABISSET, Anne-Marie (2002) CONT. *Les usages de la mémoire et les représentations de l'histoire dans les sociétés alpines contemporaines.*
- GRANIER, Thomas (2016) MÉD. *Église et culture dans l'Italie du haut Moyen Âge (vii^e-xii^e siècle).*
- GUILHEMBET, Jean-Pierre (2011) ANC. *De la domus à l'urbs : recherches sur Rome et la ville antique.*
- HAMON, Philippe (2003) MOD. *L'or des peintres. L'image de l'argent du xv^e au xvii^e siècle.*

- HARISMENDY, Patrick (2001) CONT. *Le pasteur, l'ingénieur et le député (encadrement social, rapport aux organisations et emprises idéologiques dans la France contemporaine).*
- HATZFELD, Nicolas (2009) CONT. *Les échelles du travail. MSAS : Le travail, de l'expérience aux questions.*
- HÉBRARD, Véronique (2013) CONT. *Nation, conflits civils et construction d'un rapport au politique Venezuela, XIX^e siècle.*
- HELVÉTIUS, Anne-Marie (2003) MÉD. *Recherches sur le monachisme et la sainteté dans l'espace franc (V^e-XIII^e siècle).*
- HEYRIÈS, Hubert (2006) CONT. *Armées-guerres-mentalité. Histoire militaire comparée : France-Italie. Du Printemps des Peuples à la Grande Guerre.*
- HINCKER, Louis (2015) CONT. *L'ancêtre révolutionnaire. Michel Leiris/Claude Simon. MSAS : L'archive, la mémoire et le politique. Un essai d'histoire, un dialogue entre les disciplines, une pratique transdisciplinaire.*
- HUGON, Alain (2009) MOD. *Naples : le palimpseste révolutionnaire (1647-1648). MSAS : Jalons.*
- HURLET, Frédéric (2003) ANC. *De l'imperium à l'imperium. Trajectoires à la croisée de l'histoire politique, institutionnelle et administrative.*
- INGRAO, Christian (2016) CONT. *Nazisme, violence, paroxysme. Travaux d'histoire du temps présent 20^e-21^e siècles.*
- IOGNA-PRAT, Dominique (1997) MÉD. *L'ecclésiologie des moines en France occidentale (IX^e-XII^e siècles).*
- ITGENSHORST, Tanja (2012) ANC. [Sans titre] Université de Bielefeld.
- JALABERT, Laurent (2008) CONT. *La restructuration de la gauche socialiste en France des lendemains de mai 1968 au congrès de Pau du Parti Socialiste de janvier 1975.*
- JOCKEY, Philippe (2000) ANC. *Recherches sur l'artisanat antique : l'exemple de la sculpture. Approches historiques, technologiques et anthropologiques.*
- JOLY, Hervé (2008) CONT. *De la sociologie à la prosopographie historique des élites : regards croisés sur la France et l'Allemagne.*
- JOURNOUD, Pierre (2014) CONT. *L'Asie pacifique sous tension 1945-2015.*
- JUDET, Pierre (2015) CONT. *Le territoire, du constat à l'objet et de l'objet à la méthode. Un parcours dans une histoire sociale et économique en évolution (XIX^e-XXI^e siècles).*
- KALIFA, Dominique (1999) CONT. *Figures de l'enquête. Culture et criminalité dans la France contemporaine (milieu XIX^e siècle – milieu XX^e siècle).*
- KAMMERER, Odile (1998) MÉD. *Entre Vosges et Forêt-Noire : pouvoirs et villes de l'Ouberrhein (1250-1350).*
- KERLAN, Anne (2014) CONT. *Histoire visuelle et histoire culturelle de la Chine : de la peinture au cinéma, XVIII^e-XX^e siècles.*
- KLEIN, Jean-François (2014) CONT. *Tisser l'Empire en Asie : hommes, territoires et réseaux*
- KONDRATIEVA, Tamara (1999) MOD./CONT. *Nourrir et gouverner : histoire des représentations et des pratiques du pouvoir en Russie (XVI^e-XX^e siècles).*
- KOTT, Sandrine (2001) CONT. *De l'État social au socialisme d'État. Parcours dans l'histoire allemande des XIX^e et XX^e siècles.*
- KOUAMÉ, Nathalie (2004) MOD./CONT. *Les politiques religieuses engagées à l'époque d'Edo. MSAS : Bilan critique d'un cheminement personnel. Le tour d'un tout petit monde en quatre-vingts pages.*

- LABOULAIS, Isabelle (2010) MOD. *Savoirs savants, savoirs d'État, administration du territoire au tournant du XVIII^e et du XIX^e siècle.*
- LACHAISE, Bernard (1996) CONT. *Radicalisme et gaullisme dans le Sud-Ouest. Contribution à l'histoire de la vie politique française de la III^e à la V^e République.*
- LALOU, Élisabeth (2003) MÉD. *La Royauté française de Louis IX à Philippe de Valois. Les tablettes de cire, les comptes, l'hôtel.*
- LANGUE, Frédérique (2003) CONT. *Représentations, mémoire et sensibilités en Amérique espagnole (Mexique, Venezuela) et au-delà.*
- LARCADE, Véronique (2005) MOD. *Les capitaines gascons à l'époque des guerres de religion : orphelins d'une Amérique. Réussir en politique à l'aube du XVII^e siècle.*
- LASTRAIOLI, Chiara (2011) MOD. MSAS : *Renaissances italiennes et françaises : regards croisés. Mémoire inédit : Écritures littéraires au service de l'histoire culturelle et confessionnelle.*
- LAURENT, Sébastien (2007) CONT. *Au cœur de l'État : le renseignement, le politique et la formation de l'État secret dans la France contemporaine (XIX^e-XX^e siècles).*
- LE HOUÉROU, Fabienne (2007) CONT. *L'Histoire en images. Des ensablés du XX^e siècle aux réfugiés du XXI^e siècle : une caméra à la croisée des terrains.*
- LE MAO, Caroline (2017) MOD. *Servir le Roi et s'en servir. Regards sur les Français au temps de Louis XIV.*
- LE ROUX, Nicolas (2006) MOD. *Pouvoirs et hommes de pouvoir. Recherches sur la société politique à la Renaissance.*
- LEFEBVRE, Sabine (2006) ANC. *Patronus provinciae. L'identité provinciale dans son contexte politique et social.*
- LEGRAND, Raphaëlle (2000) MOD. *Représentation musicale et musiques représentées aux XVII^e et XVIII^e siècle.*
- LEMERCIER, Claire (2012) CONT. *Sociologie historique des institutions économiques dans la France du XIX^e siècle.*
- LETT, Didier (2006) MÉD. *Des différences sociales. Âges, sexes et statuts en Occident (12^e-14^e siècles). MSAS : Un parcours d'enseignant et de chercheur.*
- LEVILLAIN, Charles-Édouard (2011) MOD. *Des armes et des lois. Guerre, diplomatie et pratique du pouvoir. Angleterre - Hollande (1640-1720).*
- LIGNEREUX, Aurélien (2017) CONT. *L'empire de l'administration. Histoire sociale des gendarmes et des fonctionnaires expatriés en contexte impérial (XIX^e siècle). MSAS : Un empire de papier(s) : travaux d'histoire du premier XIX^e siècle.*
- LOYER, Emmanuelle (2004) CONT. *Contributions à une histoire culturelle de la France au XX^e siècle.*
- MAM LAM FOUCK, Serge (1998) CONT. *Histoire générale de la Guyane française. Des débuts de la colonisation à l'aube de l'an 2000. Les grands problèmes guyanais : permanence et évolution.*
- MARACHE, Corinne (2016) CONT. *Les transformations des campagnes françaises (XIX^e siècle - début XX^e siècle). Acteurs, enjeux et modalités. MSAS : Histoire... naturelle.*
- MARCILLOUX, Patrice (2011) CONT. *Les ego-archives. Usages et demande sociale à l'époque contemporaine. MSAS : Des archives à l'archivistique : itinéraire et trajectoires.*
- MARCOT, François (1994) CONT. *Résistance et population (1940-1944).*
- MARIN, Brigitte (2005) MOD. *Pouvoirs, pratiques et savoirs urbains. Naples, Madrid (XVI^e-XIX^e siècle).*

- MARIN, Olivier (2015) MÉD. *La patience ou le zèle. Les Français devant le hussitisme (années 1400-années 1510)*. MSAS : Chemins de bohème.
- MARMURSZTEJN, Elsa (2014) MÉD. *Recherches en histoire intellectuelle, sociale et religieuse du Moyen Âge*.
- MARNOT, Bruno (2008) CONT. *L'État et les grands réseaux en France (XIX^e-XX^e siècles) : décision politique, expertises techniques, territoire et recherche*.
- MARTIN, Laurent (2012) CONT. MSAS : *De la rue des Petits-Pères à la rue des Saints-Pères. Une décennie en histoire culturelle, 2002-2012*.
- MARTINEZ-SÈVE, Laurianne (2007) ANC. *De l'archéologie à l'histoire : Études sur l'hellénisme oriental*.
- MARTY, Nicolas (2009) CONT. *L'articulation entre normes et marchés : la construction de la qualité de l'eau embouteillée en Europe, XIX^e-XX^e siècle*.
- MARZAGALLI, Silvia (2004) MOD. *Stratégies marchandes et organisation du monde du négoce en Europe et aux Amériques (fin XVII^e-début XIX^e siècles)*.
- MASSARD-GUILBAUD, Geneviève (2003) CONT. *De l'immigration à l'environnement, un itinéraire en histoire sociale urbaine*.
- MASSONI, Anne (2015) MÉD. *Chanoines et chapitres séculiers dans la France médiévale*.
- MATHIEU, Nicolas (2006) ANC. *Parenté, identité, romanité*. MSAS : *Un parcours scientifique Fit faber fabricando*.
- MAURER, Catherine (2007) CONT. *Pour une histoire sociale et culturelle du fait religieux en Allemagne et en France XIX^e-XX^e siècles*.
- MAZEL, Florian (2009) MÉD. *De la cité au diocèse. Église, pouvoir et territoire dans l'Occident médiéval, V^e-XIII^e siècle*.
- MEAZZI, Barbara (2012) AUTRE, *Avant-gardes, futurisme, poétiques du XX^e siècle*.
- MEYER, Frédéric (2006) MOD. *Sociétés ecclésiastiques d'Ancien Régime. Couvents, chapitres et évêchés entre Dieu et les Hommes*.
- MICHEL, Cécile (2004) ANC. *Pratiques du commerce, relations sociales et culture matérielle en Anatolie et Mésopotamie du Nord au début du 1^{er} millénaire av. J.-C.*
- MICHONNEAU, Stéphane (2015) CONT. *Pour une histoire-mémoire*. MSAS paru aux Publications de la Sorbonne en 2017 sous le titre : *Un récit mémorable. Essai d'ego-exorcisme historique*.
- MILKOVITCH-RIoux, Catherine (2013) AUTRE *Histoire, fictions et témoignages dans la littérature de langue française (20^e-21^e siècles)*.
- MOISSET, Jean-Pierre (2013) CONT. *Argent et religion en France, XIX^e-XX^e siècles*.
- MONNET, Pierre (2002) MÉD. *Villes et société urbaine dans l'Empire à la fin du Moyen Âge*. MSAS : *De l'autobiographie des autres au propre témoignage de soi*.
- MORET, Frédéric (2010) CONT. *Penser et construire l'urbain en Angleterre et en France au XIX^e siècle*.
- MORICEAU, Jean-Marc (1993) MOD. *Le changement social dans le monde rural. Études sur les campagnes autour de Paris (XV^e - milieu XIX^e siècle)*.
- MORSEL, Joseph (2009) MÉD. *De la qualification. Contributions à l'étude de la production sociale de la réalité médiévale*.
- MOULINIER-BROGI, Laurence (2008) MÉD. *Entre vision et prévision : Savoirs sur la nature et discours sur le corps en Occident (XII^e-XV^e s.)* MSAS : *Un itinéraire d'enseignant-chercheur*.
- MOUYSSSET, Sylvie (2006) MOD. *Pouvoir et mémoire en France méridionale (15^e-19^e siècle)*.

- MÜLLER, Christel (2008) ANC. *D'Olbia à Tanais. Territoires et réseaux d'échanges dans la mer Noire septentrionale aux époques classique et hellénistique.*
- MULLER, Frank (2002) MOD. *Art et Réforme à Strasbourg au xv^e siècle.*
- MURACCIOLE, Jean-François (2005) CONT. *Les Français libres. Une aventure humaine.*
- NATIVEL, Didier (2013) CONT. *Contribution à une histoire des sociétés et des espaces urbains de l'océan Indien occidental (xix^e-xx^e siècle).*
- OFFENSTADT, Nicolas (2012) MÉD/CONT. *En place publique : histoire de pratiques, pratiques de l'histoire.*
- OLIVIER, Jean-Marc (2008) CONT. *Petites industries, grands développements France, Suisse, Suède (1780-1930). MSAS : À la poursuite du dynamisme industriel.*
- PARFAIT, Claire (2006) CONT. *Histoire du livre et études américaines.*
- PASTEUR, Paul (2006) CONT. *Écrire l'histoire de l'Autriche du vingtième siècle.*
- PECH, Rémy (1993) CONT. *Viticultures et sociétés en Languedoc (xix^e-xx^e siècles).*
- PEREZ, Liliane (2008) MOD. *Invention, culture technique et entreprise entre France et Angleterre au xviii^e siècle.*
- PERNOT, François (2011) MOD. *Entre France et Empire : terres de contacts, terres de frontières et terres de batailles.*
- PERVILLÉ, Guy (1992) CONT. *Pour une histoire de la guerre d'Algérie. Vingt ans de recherches et de publications (1972-1992).*
- PETITEAU, Nathalie (2002) MOD. *Les Français et l'Empire. Bilan des travaux et perspectives de recherches.*
- POIRRIER, Philippe (2004) CONT. *L'histoire culturelle en France. Des politiques culturelles à l'approche historiographique.*
- POURCHASSE, Pierrick (2013) MOD. *Réseaux négociants et organisation des échanges en France et en Europe du nord (fin xvii^e-xviii^e siècles).*
- POUTRIN, Isabelle (2010) MOD. *Religion et politique (Espagne 16^e-17^e s.) : normes, pratiques, pouvoirs.*
- PROUST, Christine (2010) ANC. *Diversité des pratiques mathématiques et circulation des savoirs en Mésopotamie Édition et interprétation de plusieurs ensembles de sources d'époque paléo-babylonienne : les tablettes scolaires, les catalogues et les séries.*
- RAFLIK, Jenny (2014) CONT. *Terrorisme et mondialisation. Approches historiques. MSAS : De l'École à l'Université.*
- RAINHORN, Judith (2015) CONT. *Histoire sociale des populations au travail. Ville, santé, migrations, xix^e-xx^e siècles. MSAS : Buttes témoins.*
- RÉGENT, Frédéric (2009) MOD. *Des sociétés d'habitation aux révolutions. Dynamiques sociales, démographiques, juridiques et politiques des populations dans le domaine colonial français (1620-1848).*
- RENAUDET, Isabelle (2010) CONT. *Éveilleurs de conscience, passeurs de savoirs : élites culturelles, élites médicales, Espagne, xix^e-xx^e siècles. Acteurs, savoirs, pratiques.*
- RETAILLAUD, Emmanuelle (2016) CONT. *Modernité, transgressions, cultures : un parcours entre histoire sociale et histoire culturelle (xix^e-xx^e siècle).*
- ROGERS, Rebecca (2001) CONT. *Femmes, éducation et culture dans la bourgeoisie française au xix^e siècle.*
- ROJO HERNANDEZ, Severiano (2010) CONT. *Au cœur de la nation : conflits et construction identitaire (Pays basque, xix^e-xx^e siècles).*

- ROUSSELIER, Nicolas (2006) CONT. *Du gouvernement de guerre au gouvernement de la Défaite. Les transformations du pouvoir exécutif en France (1913-1940). Vers une histoire de la loi.* MSAS : *Itinéraire de vingt années de recherches.*
- ROUSSO, Henry (2000) CONT. *Histoire et mémoire des années noires.*
- ROYNETTE, Odile (2010) CONT. *Soldats les lieux, les corps, les mots (1870-1919).*
- RUGGIU, François-Joseph (2002) MOD. *Dynamiques sociales et dynamiques urbaines en Angleterre et en France (vers 1720 - vers 1780).* MSAS : *Recherches sur l'individu en histoire sociale.*
- RYGIEL, Philippe (2011) CONT. *Une impossible tâche ? L'Institut de Droit International et la régulation des migrations internationales (1870-1920).* MSAS : *Parcours et circuits.*
- SALINERO, Grégoire (2012) MOD. *Mobilités, désobéissances et gouvernement des Indes de Castille.*
- SANDU, Traian (2010) CONT. *Mutations géopolitiques et radicalité politique en Roumanie dans le contexte centre-européen au XX^e siècle.*
- SAUNIER, Pierre-Yves (2010) CONT. *De l'histoire de Lyon à l'histoire des organisations internationales : un récit à l'envers de l'évidence.*
- SCHNAPP-GOURBEILLON, Annie (2016) ANC. *Aux origines de la Grèce (XIII^e-VIII^e siècles). La genèse du politique.*
- SCHPUN, Mônica-Raisa (2013) CONT. *Des élites urbaines aux parcours migratoires. Une histoire « genrée » (São Paulo, Brésil, XX^e siècle).*
- SCHWEITZER, Sylvie (1994) CONT. *Les hiérarchies dans les usines de la deuxième industrialisation.*
- SCHWENTZEL, Christian-Georges (2011) ANC. *Recherches sur la fonction royale dans le Proche-Orient hellénistique et romain.*
- SÉBILLOTTE CUCHET, VIOLAINE (2009) ANC. *Artémise d'Halicarnasse. L'amazone qui a existé.* MSAS : *Un parcours universitaire 1996-2009.*
- SÉMELIN, Jacques (1997) CONT. *Résistance civile et totalitarisme.*
- SÈRE, Bénédicte (2015) MÉD. *Pratiques discursives et production du savoir XIII^e-XV^e siècle.*
- SIBEUD, Emmanuelle (2014) CONT. *Une histoire dialogique des situations coloniales et des trames impériales.*
- SINEUX, Pierre (2002) ANC. *Des sanctuaires, des rites et des rêves dans le monde grec antique. Études d'histoire et de religion grecques.*
- SOUSSEN, Claire (2016) MÉD. *La loi et la foi. Juifs et chrétiens en péninsule Ibérique, discours et représentations au bas Moyen Âge.*
- STEINBERG, Sylvie (2012) MOD. *Genre, Filiation et Hiérarchies (France, Ancien Régime). Anthropologie historique.*
- STOREZ-BRANCOURT, Isabelle (2005) MOD. *Le Parlement de Paris au risque des archives. Le Parquet, le greffe, la cour.*
- STOSKOPF, Nicolas (2002) CONT. *Le défi économique ou comment sortir de l'ordinaire.*
- TELLIER, Thibault (2012) CONT. *Politiques de la ville : habiter et administrer la ville au 20^e siècle.* MSAS : *Des villes sans histoires(s) ? Histoire politique et sociale de la ville au vingtième siècle.*
- THÉBAUD, Françoise (1994) CONT. MSAS : *Écrire l'histoire des femmes : bilan critique et perspectives*, publié dans une version remaniée par ENS éditions en 1998.
- THEIS, Valérie (2016) MÉD. *Pratiques de l'écrit, pratiques de l'espace : recherches sur les techniques de gouvernement en Europe (XI^e-XV^e s.).* MSAS : *Le fil de l'histoire.*

- THÉNAULT, Sylvie (2011) CONT. *Violence ordinaire dans l'Algérie coloniale. Camps, internements, assignations à résidence*. MSAS : Une pratique de l'histoire en société.
- THÉRY, Julien (2010) MÉD. *Justice et gouvernement dans la Chrétienté latine : recherches autour du modèle ecclésial (v. 1150 - v. 1330)*.
- THIBAUD, Clément (2013) MOD. *Le premier républicanisme moderne dans le monde hispanique : Venezuela et Nouvelle Grenade, 1790-1816*. MSAS : La traversée.
- TOCK, Benoit-Michel (2001) MÉD. *Les souscriptions dans les actes privés du Haut Moyen-âge en France*.
- TOLAN, John (2001) MÉD. *De Sarracenis : la place de l'islam dans l'historiographie et la théologie chrétiennes au Moyen Âge*.
- TORRES, Félix (2018) CONT. *Le temps de l'entreprise. Anthropologie, histoire publique, histoire d'entreprise : un itinéraire*.
- TOUCHELAY, Béatrice (2009) CONT. *Chiffres, entreprises et état dans la France du xx^e siècle, entre histoire économique, histoire politique et histoire sociale*. MSAS : Statistiques publiques et comptabilités privées dans la France du xx^e siècle. Savoirs, techniques et pouvoirs de l'État, des entreprises et des organisations patronales.
- TOURNÈS, Ludovic (2008) CONT. *La philanthropie américaine et l'Europe : contribution à une histoire transnationale de l'américanisation*. MSAS : Du jazz à la philanthropie : un parcours de recherche.
- TREFFORT, Cécile (2004) MÉD. *La tombe, l'écrit et la mémoire (vi^e-xii^e siècle)*.
- TURPIN, Frédéric (2007) CONT. *La politique française de coopération avec l'Afrique subsaharienne francophone au prisme de la volonté de puissance (1958-1974)*. MSAS : De l'Indochine à l'Afrique subsaharienne : quelle puissance pour quelle France ?
- VADELORGE, Loïc (2008) CONT. *La création des villes nouvelles. Contribution à l'histoire urbaine du second xx^e siècle*. MSAS : De l'histoire culturelle à l'histoire urbaine. Itinéraires et Positions.
- VALÉRIAN, DOMINIQUE (2010) MÉD. *Ports et réseaux d'échanges dans le Maghreb médiéval*. MSAS : Un itinéraire maghrébin et méditerranéen. Essai d'Ego-histoire.
- VAYSSIÈRE, Bertrand (2016) CONT. *Européiste et eurocrate : la vie fédéraliste de Raymond Rifflet*. MSAS : Un itinéraire à travers l'histoire de l'Europe au xx^e siècle.
- VENAYRE, Sylvain (2010) CONT. *Aller-retour. Les sensibilités à l'espace et au temps, xix^e-xx^e siècles*. MSAS : Disparu ! Enquête sur Sylvain Venayre, publié aux Belles Lettres en 2012.
- VERNA, Catherine (2008) MÉD. *Entreprises des campagnes médiévales. Innovation, travail et marché (xi^e siècle – vers 1550)*. MSAS : Une expérience d'enseignement et de recherche.
- + VEZYROGLOU, Dimitri (2019) CONT. *Pour une histoire culturelle du cinéma*.
- VIAL, Éric (1996) CONT. *L'émigration politique italienne dans l'entre-deux-guerres*.
- VIDAL, Laurent (2005) CONT. *Un historien aux marges de la ville... du Brésil en particulier et du Nouveau Monde en général (milieu xviii^e – fin xx^e siècle)*.
- VILLERBU, Tangi (2013) CONT. *D'Europe en Amérique, d'Amérique en Europe : cultures, hommes et religions en migration*. MSAS : Un itinéraire d'historien.
- VIRGILI, Fabrice (2009) CONT. *Guerre et genre*.
- VIROL, Michèle (2005) MOD. *Louis XIV, le bien public et l'État. Écriture et pratiques à l'aube des Lumières 1685-1715*.
- VIVIER, Nadine (1997) CONT. *Les biens communaux en France, 1750-1914. État, notables et paysans face à la modernisation de l'agriculture*.

- VOLAIT, Mercedes (2007) CONT. *Entre deux mondes : Pour une histoire croisée de l'architecture, de l'urbanisme et du patrimoine en Égypte et en Méditerranée (XIX^e-XX^e siècles).*
- WIRBELAUER, Eckhard (2006) ANC. [sans titre].
- WARLOUZET, Laurent (2015) CONT. *Pour une histoire des coopérations européennes L'Europe de l'Ouest et la régulation de la mondialisation (1945-1992).*
- WOLFF, Catherine (2007) ANC. *Déserteurs et transfuges dans l'armée romaine à l'époque républicaine.*
- ZUBER, Valentine (2013) CONT. *La religion des droits de l'homme. De l'origine religieuse de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen à sa sacralisation républicaine (XVIII^e-XXI^e siècle).*

Table des matières

Patrick GARCIA	
Avant-propos	
S'inclure dans le tableau...	5

Patrick GARCIA et Bertrand MÜLLER	
Introduction	
Histinéraires, un chantier collectif	9

Construire un objet d'histoire

Bertrand MÜLLER	
De la thèse d'État à l'habilitation	
La lente agonie d'un monument	29

411

Vincent HEIMENDINGER	
La communauté académique historienne à travers le corpus Histinéraires	
Éléments pour une sociographie du métier d'historien	47

Patrick GARCIA	
Un objet mal identifié	
Le mémoire de synthèse saisi à travers les pratiques d'écriture	89

Réfléchir l'histoire

Christian DELACROIX	
Introduction	117

Caroline GALLAND et Jean-Marie BALDNER	
Dans l'atelier de l'historien	
Archives et méthodes sans frontière ?	121

Christian DELACROIX	
Les débats dans la fabrication de l'identité professionnelle des historiens	
Remarques sur un objet historiographique non-identifié	141

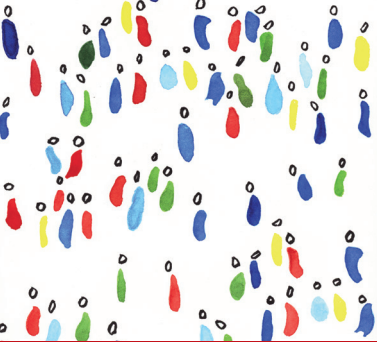
Jean-François BONHOURS et Romain GRANDINETTI	
Les historiens par eux-mêmes	
La revendication d'une expertise	163
Bénédicte GIRAULT	
Identité historique et interdisciplinarité	191
Vincent HEIMENDINGER et François QUINT	
L'anthropologie des historiens	211

(Se) dire ou ne pas (se) dire ?

Isabelle LACOUÉ-LABARTHE	
Introduction	235
Isabelle LACOUÉ-LABARTHE	
Dits et non-dits	
La place du sensible dans un exercice de légitimation	241
François DOSSE	
Comment devient-on historien ?	
Les embrayeurs de carrière, entre univers familial et interpellations politiques	255
Thomas BAILLERGEON	
Engagement(s)	267
Christophe ARAÚJO et Bénédicte GIRAULT	
Réaffirmer la place de l'enseignement dans le métier d'historien	289
Sébastien POUBLANC	
Dessiner les contours de la numérisation du métier d'historien	311

Contrepoints

Véronique GINOUVÈS et Anne-Marie GRANET	
Quand les historiens se racontent	
Matériaux pour une histoire orale d'itinéraires professionnels	329
Christian DELACROIX, Vincent HEIMENDINGER, Bertrand MÜLLER	
Faire collection	
Entretien avec Patrick Boucheron	371
Liste des mémoires de synthèse étudiés	397



HISTINÉRAIRES

LA FABRIQUE DE L'HISTOIRE TELLE QU'ELLE SE RACONTE

UNE ENQUÊTE SUR LES HISTORIENS CONTEMPORAINS

LE TEMPS DE L'HISTOIRE

apporte
un éclairage
scientifique
sur tous
les passés,
privilegiant
la longue durée,
en territoire
méditerranéen et
au-delà.

L'enquête « Histinéaires » est fondée sur un corpus de près de trois cents mémoires de synthèse des activités scientifiques, plus communément appelés « mémoires d'ego-histoire », écrits dans le cadre d'habilitations à diriger des recherches en histoire, soutenues entre 1990 et 2016. Elle comprend trois volets. Le premier s'attache à montrer comment, étudiés sur plus de deux décennies, ces textes deviennent un objet d'histoire, permettent de mesurer l'évolution de l'HDR et de proposer une sociographie de la communauté historique. Le deuxième volet analyse les pratiques historiennes, qu'il s'agisse des archives, de l'interdisciplinarité ou des débats historiographiques contemporains. Enfin, le dernier volet étudie ce que les historiens choisissent de dire ou de ne pas dire dans ces textes académiques, définissant ainsi les frontières mouvantes entre public et privé, entre ce qui est dicible dans ce cadre et ce qui ne l'est pas. Deux contrepoints sont proposés : une réflexion issue d'une série d'entretiens dans lesquels des historiens « habilités » reviennent sur leur itinéraire professionnel et un entretien avec Patrick Boucheron à propos de la collection « Itinéaires » qu'il a fondée aux Presses de la Sorbonne pour accueillir certains de ces mémoires d'habilitation. *Histinéraires* donne ainsi à entendre la façon dont les historiens se racontent et racontent leur métier.

Couverture

© Aquarelle de Jean-Marie Baldner
à partir du logo réalisé pour
Histinéaires par Patrick Legrand.

Caroline Galland est maîtresse de conférences en histoire moderne à l'université Paris Nanterre. Spécialiste d'histoire politique du religieux en France et au Canada (XVII^e-XVIII^e siècles), elle s'intéresse également aux questions d'historiographie et d'épistémologie de l'histoire.

Vincent Heimendinger est doctorant en sociologie au sein de l'IDHES (ENS Paris-Saclay). Sa thèse, menée sous la direction de Frédéric Lebaron et Étienne Anheim, porte sur les transformations de la discipline historique en France durant la seconde moitié du XX^e siècle.