

REVUE FR

ANÇ AI

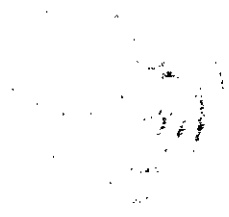
**REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE**

SE DE PÉ

DAGOGIE

N° 52 - JUILLET - AOUT - SEPTEMBRE 1980

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE



REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

“ Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois, réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Éducation doit entretenir. ”

Gaston BERGER

*“ L'Homme moderne
et son éducation ”*

N° 52 - JUILLET - AOUT - SEPTEMBRE 1980



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

PREMIÈRE PARTIE

G. Lerbet	L'archéo-pédagogie	p. 4
M.M. Compère et W. Frijhoff	Conversion religieuse et formation professionnelle au XVIII ^e siècle : la « Propagande » de Montpellier	p. 19
Y. Fumat	La socialisation des filles au XIX ^e siècle	p. 36
P. Gerbod	Les étudiants et leurs études en France depuis 1870	p. 47

DEUXIÈME PARTIE

Notes critiques	p. 57
Note de synthèse	p. 77
Actualité des sciences de l'éducation	p. 89
A travers la presse pédagogique	p. 99

TARIFS

au 1^{er} janvier 1980

Abonnement annuel (4 numéros)

France 80 FF

Etranger 100 FF (surtaxe aérienne non comprise)

Vente au numéro 25 FF

Rédaction et abonnement : **INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**, 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05. Tél. 329-21-64, poste 420.

Dépôts de vente dans les Centres régionaux, départementaux et locaux de documentation pédagogique.

PREMIERE PARTIE

L'ARCHEO-PEDAGOGIE

Essai d'analyse structuraliste de la genèse du concept pédagogique

« Dès l'origine de l'homme, le savoir est apparu comme indispensable pour dominer et utiliser les forces de la nature telles que l'homme les constate. »

A. Clausse (1968, p. 123).

1. — EN GUISE D'INTRODUCTION EPISTEMOLOGIQUE

L'objet de cet article n'est pas de traiter exhaustivement, tant il s'en faut, de la vaste approche historique de la pédagogie. Bien des travaux y ont déjà été consacrés même si, malgré leurs qualités certaines, ils n'épuisent pas pour autant le sujet.

Le sens de cette démarche doit donc être compris autrement ; il se résoud dans la tentative d'élaborer un document qui apporte davantage de cohérence, par une analyse en amont, à l'approche que j'ai été amené à entreprendre de l'objet pédagogique. En effet, dans des travaux antérieurs (1971, 1974), j'ai tenté de clarifier cet objet.

Je me suis ainsi efforcé de le différencier de celui de la didactique. Le premier de ces objets étant de l'ordre

de la relation affectivo-sociale entre l'enseignant et l'enseigné, il concerne une science appliquée à la facilitation, prise au sens large, des conduites d'apprentissage. C'est précisément l'élaboration de l'équilibre de ces conduites qui caractérise la didactique : hétérodidaxie lorsqu'il procède, pour une grande part, du transmetteur de connaissances et autodidaxie lorsque celui qui apprend se les approprie plus directement. Dans l'acte d'enseigner, on trouve donc la mise en œuvre d'au moins deux processus : le pédagogique (relationnel) et le didactique (informationnel). Leur association est tellement étroite qu'elle fut longtemps indifférenciée et, en tout cas, loin d'être appréhendée scientifiquement.

Il a fallu attendre une période récente marquée par la clarification des concepts psycho-sociologiques pour que cette différenciation puisse s'opérer. En effet, avant cette clarification, on confondait volontiers ces deux processus fonctionnels sous le vocable de pédagogie.

Un embryon de différenciation apparut lorsqu'on vint à distinguer une centration sur le contenu ou sur l'activité du maître d'une centration sur l'enfant comme pôle actif et objet de la connaissance de l'éducateur.

Le premier courant correspond généralement à ce que l'on appelle la pédagogie traditionnelle, « logotropique » selon Caselmann, « centrée sur le programme » selon J.C. Filloux (1966) ou encore « magistrocentriste » selon J. Vial (1971). Quant au second courant qui résulte, en grande partie, de cette révolution copernicienne qui engendra l'éducation nouvelle, on le qualifiera soit de « pédocentrique » (Caselmann, J. Vial), « centré sur l'élève » (Withall, J.C. Filloux), d'« influence indirecte » (Flanders).

Selon nous, il semble souhaitable d'uniformiser cette approche par analogie avec les différentes formes de psychologie telles que les a définies H. Piéron. C'est ainsi que la pédagogie centrée sur l'enseignant et sur le savoir à transmettre devient une pédagogie qui fonctionne en première personne. Elle apparaît comme très syncrétique puisque les processus authentiquement pédagogiques et didactiques demeurent indifférenciés de façon quasi complète et sont évocables par le seul recours à des modèles surtout normatifs et présocratiques.

Quant à la seconde pédagogie, objectiviste et physicienne, elle peut se caractériser en troisième personne. Cela signifie que l'autre devient un objet d'étude qu'il importe de comprendre, de connaître avant qu'il apprenne. Enfin, c'est avec la découverte de l'objet relationnel de la pédagogie qu'il est devenu possible d'élaborer un modèle en seconde personne, c'est-à-dire centré sur la relation affectivo-sociale facilitatrice, enseignant(s) - enseigné(s).

Que de telles confusions de l'objet de la pédagogie aient été entretenues tant qu'on s'est contenté de formes en première et troisième personne, il n'est pour s'en

convaincre, que d'analyser la difficulté qu'ont les auteurs pour lesquels l'objet de cette science n'est pas clarifié, à en fournir une définition satisfaisante. C'est ainsi que quelque'un d'aussi averti que R. Hubert reconnaît que la « difficulté que nous rencontrons à qualifier exactement la discipline pédagogique tient sans doute à son extrême complexité » (1961, p. 8). Pour tenter de préciser cette qualification, il propose alors de prendre comme point de départ son objet : la nature de l'éducation, cette action qui met en œuvre des techniques particulières. Une fois cet objet défini, on pourra enrichir la technique à partir de connaissances positives dans les sciences considérées, ici, comme servant de base : la biologie, la sociologie et la psychologie. Mais, remarque l'auteur, un tel apport technique et théorique n'épuiserait pas pour autant l'approche du problème ; « la pédagogie s'élève au-dessus de ses fondements scientifiques » (p. 9) et elle ne se limite donc pas à cet aspect technico-scientifique. En effet, il faut y inclure l'art qui concerne en propre l'éducateur. Ainsi en vient-on à la conception d'un édifice à plusieurs étages, l'un qui joute la science, l'autre la morale et la philosophie pratique, le troisième la technique et le dernier la création esthétique (p. 9).

L'abord de l'objet pédagogique selon l'analyse de R. Hubert souligne avec pertinence la complexité à laquelle ce spécialiste s'est heurté. Cela montre aussi qu'il a dû se contenter de fournir une définition semi-scientifique puisque s'y mêlent « sciences et réflexion pratique, technique et art tout à la fois » (1961, p. 7).

La confusion de cette approche se retrouve chez J. Piaget (1969, p. 192) lorsqu'il voit dans la pédagogie « un art autant qu'une science ». Cela tient en grande partie à l'absence de spécification des points de vue desquels on peut se placer. En effet, partir des sciences positives pour définir la pédagogie conduit à tenter d'objectiver, selon un modèle physicaliste, celui qui apprend. Ce type d'approche, qui semble correspondre, grosso modo, à celui de l'école nouvelle, développe des techniques fondées sur l'apport des sciences positives pour justifier l'activité du sujet en situation d'apprentissage.

Mettre par contre l'accent sur l'art du pédagogue ou sur la valeur ou le contenu de son discours correspond à une centration sur le pôle magistral ou, plus généralement, sur l'enseignant. Les techniques ou les qualités envisagées se situent alors davantage sur le plan de la morale, de l'art, en bref de tout ce qui demeure purement normatif ou qualitativement subjectif, c'est-à-dire en-deçà de la science sur une échelle de maturité épistémologique.

Malgré cette confusion du concept de pédagogie dans ces deux formes caduques, en première et troisième personne, on peut considérer qu'il existe déjà, dans ces

disciplines un début de scientificité qui s'est élaborée au cours du XIX^e siècle.

Une des preuves de cette assertion réside dans le fait que A. Cournot (1851) confère à la pédagogie le statut de science appliquée de la série technique ou pratique, selon la dimension biologique.

Ultérieurement, cette scientificité s'est accentuée lorsque la sociologie et la psychologie s'actualisant, elles ont servi de support à la pédagogie nouvelle (comme c'est le cas chez E. Claparède et chez A. Ferrière par exemple), non sans avoir, par ailleurs, alimenté la réflexion éducative selon la conception durkheimienne.

Que de la naissance progressive des sciences humaines jusqu'à celle de la psychologie sociale, le concept de pédagogie se soit épuré ne signifie nullement qu'avant cette période il ne se soit rien passé quant à la lente genèse de cette discipline. Il existe au contraire de nombreux écrivains éducateurs qui fonctionnaient selon les modalités d'une pédagogie plus ou moins explicite.

Du haut Moyen Age au XIX^e siècle, l'idée de pédagogie, paraît avoir ainsi cheminé vers une certaine complexification différenciatrice.

Son appréhension, par une analyse récurrente de caractère structuraliste à travers le statut conféré au savoir, constitue le complément nécessaire à la compréhension de l'état actuel de cette science, complément qui se fonde sur l'idée que l'histoire de la pédagogie peut jouer « un rôle éveillé » ; rôle que déjà G. Snyders (1965, p. 438) a su lui attribuer.

Cette démarche va donc s'inscrire dans la lignée des recherches historico-critiques en sciences de l'éducation. Elle s'efforce, d'une certaine manière, d'élargir la perspective de B. Suchodolski en ajoutant à la méthodologie analytique des pédagogies de l'essence et de l'existence, cœur selon lui du conflit fondamental de la pensée pédagogique (1960, p. 13), l'élément constructiviste. Cet élément contribue à faire de ce travail une tentative pour dégager la conscience heuristique du cheminement différenciateur de la pédagogie. En cela, il concourt à l'élaboration d'une archéologie rendue possible parce que les vestiges dont on dispose sont formalisables pour dégager les processus mêmes de la construction.

II. — LA PÉDAGOGIE IMPLICITE MÉDIEVALE

D'après Bloch, cité par P. Robert, le terme de pédagogie apparaît dans notre langue comme une traduction directe du grec Παιδαγωγία, en 1495. M. Beslais (voir R. Lafon, 1963, pp. 454-455) donne aussi l'origine grecque de ce terme sans préciser sa date d'apparition en français.

Cette référence étymologique et historico-sémantique permet de souligner, en premier lieu, le caractère rela-

tivement tardif de l'introduction de ce mot en France et, par là, du concept ou des systèmes auquel il renvoie. Avant, dans le cadre des institutions scolaires on se contente d'enseigner et d'instruire.

Dans les temps carolingiens, par exemple, Leidrade, archevêque de Lyon, écrit à Charlemagne pour lui faire part de ses réalisations. Il insiste sur la lecture des « leçons » de l'office qui peuvent aboutir à une compréhension de l'écrit. Outre le fait que son discours révèle le caractère empirique de la psychologie implicite de l'apprentissage, il montre à quel point c'est l'aspect purement transmissif d'un savoir, sans s'assurer, même au début au moins, de son intégration signifiante, qui importe à cet auteur. En effet, malgré les tentatives d'Alcuin au IX^e siècle, son but se limite à faire emmagasiner par l'esprit de l'enfant des connaissances évidemment religieuses. L'outil de base est le psautier qui entre éventuellement à coups de bâtons chez celui que l'on confie à l'école.

Durant tout le Moyen Âge, en France, s'il existe une activité d'enseignement plus ou moins développée selon les périodes et dont E. Durkheim (1938) dans sa perspective sociologique a fait l'analyse, il ne semble pas qu'il y ait eu une activité pédagogique comme telle, c'est-à-dire précisément comme l'étymologie du mot nous le propose : une conduite méthodique (et une théorisation de cette conduite) de l'enfant ou, au sens large, de celui qui apprend.

A cette période, les esprits semblent avoir des préoccupations d'un tout autre ordre que celui d'une réflexion sur l'action éducative. L'école tend à instruire des choses de la foi et de la religion par le **verbe**. Elle demeure pratiquement réservée aux clercs. Le chevalier, pour sa part, ne reçoit pas véritablement d'instruction au sens où nous pouvons la concevoir, c'est-à-dire qu'il n'apprend ni à lire, ni à écrire. Son éducation est vivante et fondée sur la tradition du maniement des armes. Il en va de même pour l'artisan. La médiation éducative est, ici encore, unique : ce sont les outils qu'il s'agit d'apprendre à manipuler.

On voit très bien comment, dans ce système social, l'institution scolaire est réservée à quelques-uns : les seuls clercs serviteurs du royaume et de la religion, deux institutions qui demeurent essentiellement liées. Les tenants de la force chargés de faire respecter les pratiques ainsi établies ne reçoivent qu'une formation spécialisée destinée à leur mise en œuvre fonctionnelle. De même, les artisans et paysans, qui constituent le soutien logistique du système reçoivent une autre formation tout aussi fonctionnelle et spécialisée.

Les uns et les autres reçoivent également des premiers une **information orale** qui apparaît comme une sorte de système référentiel. Cela permet aux individus de se constituer un noyau socialisé de motivations qui régulent,

en quelque sorte, dynamiquement le système, et dont le nominalisme en tant que système intégrateur va constituer le support superstructurel.

Ce schéma rigide qui paraît coïncider, dans sa mise en place, avec la renaissance carolingienne, va se modifier lentement quand l'évolution sociale, en rapport avec la mutation économique du XI^e siècle apportera plus de liberté dans le monde rural, de franchises urbaines et de raffinement des mœurs chez le chevalier (1). Cela s'accompagne, par une sorte de renforcement réciproque, d'un accroissement des exigences intellectuelles.

Abelard est la figure la plus célèbre des écoles de Paris où l'on commence à cultiver les sciences. C'est vers 1106, sous l'impulsion de ce savant, que ces écoles quittent la ville pour la montagne Sainte-Geneviève où elles acquièrent davantage de liberté. Après sa mort, au début du XIII^e siècle, elles auront le statut d'université.

Une pédagogie implicite paraît se développer déjà au temps des écoles, mais elle s'affirme plus sûrement à partir de 1229 quand, selon L. Halphen (1949, p. 25), leurs « représentants croient déjà pouvoir se contenter de ce simple mot d'universités » pour désigner la corporation ou conjuration des enseignants et des enseignés. Maîtres et élèves se rassemblent autour d'un contenu et d'un programme afin de prétendre au statut juridique d'université tenu directement du pape, autorité lointaine plus libérale que le pouvoir royal.

A cette époque, l'enseignement se pratique presque uniquement de façon orale. On a l'habitude de le définir comme constituant la scolastique, cette culture verbale qui « affirme le primat de la recherche par la libre discussion », selon l'expression de G. Gusdorf (1964, p. 21).

Il ne s'agit pas, ici, d'analyser les contenus de l'enseignement ni le cursus des études ou les structures institutionnelles scolaires. Il s'agit davantage de chercher à comprendre en quoi il existe une pédagogie implicite dont la différenciation ultérieure peut apparaître comme autant de voies plus spécifiques, nécessaires à la compréhension de ce concept de pédagogie.

On peut tout d'abord reconnaître la pédagogie parce qu'un programme est défini avec une certaine spécificité des enseignements et tenter une description des problèmes de l'enseignement en classant les contenus dans différentes catégories. En effet, le contenu du savoir est conçu comme une totalité (universitas). Cependant cette totalité peut se subdiviser en un ensemble exhaustif de classes auxquelles correspond un système de programmes : le trivium (grammaire, rhétorique et logique) et le quadrivium (arithmétique, géométrie, musique et astronomie) forment l'ensemble des arts libéraux. Ils constituent une propédeutique à la théologie, au droit ou à la médecine.

On peut aussi reconnaître l'existence d'une pédagogie implicite à l'effort de construction d'une totalité institutionnelle structurée. L'enseignement dispensé aboutit, en effet, à des diplômes après examens (baccalauréat, licence : *licentia docendi*, maîtrise et doctorat), donc à toute une suite de grades générateurs d'une hiérarchie du savoir et aussi de statuts sociaux en tous points conformes à celle des corporations puisqu'elle en est solidaire et directement issue.

D'un point de vue sociologique, la pédagogie transparaît encore dans le caractère de totalité sociale que forme l'université. Elle a ses fonctions, ses lois et ses tribunaux. Elle dépend directement du Pape et représente ainsi un état dans l'Etat tout en garantissant une liberté d'esprit propice au plein exercice de l'intelligence.

Du point de vue démographique, ce caractère de totalité structurée se manifeste par l'intermédiaire des étudiants qui se regroupent en nations. Ces nations, par la suite, élisent un recteur, futur président de l'université.

On note, enfin, qu'il existe un effort de codification des méthodes d'enseignement, effort que E. Durkheim (1938) a analysé :

A la Faculté des Arts, l'enseignement se fonde principalement sur la lecture de textes par le maître comme au temps de Charlemagne. Le débit du maître est parfois lent (traction) mais surtout rapide (raption).

De façon générale, les élèves qui n'ont pas de livres accèdent donc à l'information par le recours presque exclusif à la réception auditive. Les maîtres paraissent, du reste, hostiles à toute autre méthode.

C'est dans les autres facultés que l'enseignement semble davantage évoluer. A l'issue d'une sorte d'inceptio de niveau inférieur, l'élève devenant étudiant pose des thèses (déterminance). Cela le conduit à enseigner tout en poursuivant ses études vers la maîtrise. Il y a donc là une pratique éducative qui mêle et institue les méthodes réceptives et actives. L'étudiant évolué continue en effet à suivre des cours, mais il participe aussi à des discussions. Ces débats coïncident précisément avec le contenu très aristotélicien de la formation. Ils fondent, en quelque sorte, la démarche dialectique abstraite d'une pensée dont le seul référent demeure le livre comme objet argumentaire. Cependant la rareté de celui-ci en fait, en même temps, un objet de respect et de contemplation. Ainsi peut-on penser que les connotations du référent livresque ne sont pas toutes de l'ordre d'une rationalité dialectique expérientielle, mais certainement aussi en rapport avec la frustration que la non-possession de cet objet provoque, tant il peut être désiré.

Ces disputes, ces discussions dont l'ultime (qui permet la graduation) est de même nature, ont, d'un point de vue plus relationnel qu'informatif cette fois, une portée pédagogique évidente. En effet, il serait faux de croire

que cette pédagogie soit purement aliénante par une référence permanente au statut ainsi que la Renaissance (et en particulier Rabelais qui raille la scolastique à travers Dame Quintessence) a tenté par réaction, de le faire savoir. En sa pleine maturité, au XIV^e siècle, l'université forme un cadre non répressif où les hommes maîtres et disciples peuvent entretenir des relations plus intersubjectives que purement sadomasochiques. Bien plus, cette intersubjectivité constitue une modalité relationnelle (2) que les structures institutionnelles et épistémologiques rendent nécessaire. Pour l'homme de ce temps, en effet, le savoir se présente comme une conquête subjective qui naît du dépassement original des contradictions par la discussion contestataire. Il importe pour chacun de rechercher sa vérité (ou la vérité ce qui est à peu près la même chose) puisque l'homme qui cherche trouvera en lui une vérité universelle et transcendante, par la discussion en toute liberté. Cette controverse forme, en propre, la méthode scolastique (3).

On comprend alors pourquoi, dans ce système, on ne fasse pas état de problèmes disciplinaires graves internes à l'université. En effet, il y a forcément exclusion de la répression puisque chacun a institutionnellement droit à la contestation. Seulement il paraît bien évident que cette contestation reste exclusivement d'ordre intellectuel ce qui permettra à Rabelais de dire que la scolastique a un caractère éducatif essentiellement abstrait coupé de la vie.

Ainsi le Moyen Age semble-t-il avoir servi, à travers l'analyse de son organisation universitaire, le point de départ de la pédagogie. Cependant le concept ne paraît pas y avoir été explicitement élaboré. Il transparaît plutôt à travers les institutions d'essence démocratique qui coïncident avec un vécu dans lequel les pratiques pédagogiques présentent, syncrétiquement, une inclusion implicite.

Si comme l'a dit E. Durkheim (1938, p. 20) le Moyen Age a été « la période de l'enfance » de l'histoire des sociétés européennes, dans l'histoire conceptuelle de la pédagogie, on en trouve le juste équivalent. Cette enfance de la pensée pédagogique ressortit au caractère implicite du modèle qui la fonde et qui tient, semble-t-il, à son étroite corrélation avec le rationalisme ontologique essentiellement verbal, emprunté à Aristote (4). En effet, dans la mesure où les contenus du savoir se présentent comme une reconstruction conforme à la logique aristotélicienne, il n'importe plus de se préoccuper de leur mode de transmission. Seuls les discours du maître et de l'élève (institutionnalisés dans la dispute) conservent quelque intérêt.

Dans cette même perspective, l'intérêt pour les démarches d'apprentissage reste inutile puisqu'apprendre représente une activité qui procède de la raison innée selon une démarche cognitive universelle. Enfin, dans ce climat, les relations entre enseignants et enseignés doivent être harmonieuses puisque le pré-supposé rationaliste (5) implique la compréhension intellectuelle.

Il y a donc pluralisme factoriel dans la pédagogie médiévale. Seulement ce pluralisme n'équivaut pas à un polymorphisme, il reste, au contraire, une globalité, un système indifférencié, syncrétique qui mêle des problèmes d'ordres différents et interférents. Cela confirme bien le caractère implicite de la démarche pédagogique centrée **à la fois** sur le discours et sur les sujets en situation d'apprentissage. Cela permet aussi de prendre une conscience claire de la liaison entre cet état et la confusion sujet-objet dans la problématique aristotélicienne telle qu'elle s'est perpétuée pendant toute cette période.

D'un point de vue plus critique, ce décryptage d'ordre épistémologique nous semble plus pertinent que celui de E. Durkheim (1938, p. 207). En effet, cet auteur voyait seulement dans le formalisme logique médiéval un prolongement du formalisme grammatical carolingien et il pensait que l'absence de conscience pédagogique tenait à la faiblesse perceptive des changements en raison de la lenteur chronologique. « Toutes ces transformations, écrivait-il, s'opèrent donc sans que les contemporains en aient le sentiment. L'idée chemina lentement, d'elle-même, dans l'inconscient, la sensation des besoins nouveaux qui se manifestaient venant déterminer au jour le jour les modifications immédiatement nécessaires, mais sans qu'à aucun moment la pensée ait été incitée à anticiper l'avenir, à se tracer un plan d'ensemble et à diriger, en conséquence, la marche des événements. Dans ces conditions, toute théorie pédagogique était impossible. » Le sociologisme durkheimien paraît bien en défaut ici en raison de son manque de généralité dans l'appréhension du problème. Il semble, en effet, inexact que tous les changements aient été aussi peu perceptibles. Il suffit de penser aux crises entre les écoles et le pouvoir royal, crises qui ont abouti à la création de l'université, pour réduire la valeur de cette argumentation. Les frustrations engendrées par ces conflits n'ont pas provoqué de réaction réflexive. La stabilité dans le syncrétisme pédagogique renvoie alors davantage à la stabilité idéologique et métaphysique. Nous avons affaire, à cette époque, à un **âge de la pensée occidentale qui contient tous les possibles ultérieurs** sans, toutefois, reposer sur une abstraction suffisante de ceux-ci pour que les hommes du temps en aient eu conscience. Le manque de conscience générale du sujet apprenant et de ses relations avec le milieu ne pouvait faire qu'il y ait une « avance » dans l'ordre des sciences de l'éducation.

III. — LA NAISSANCE D'UNE PÉDAGOGIE PRÉSCIENTIFIQUE

Bon nombre d'auteurs considèrent que les préoccupations plus explicitement éducatives naquirent à la Renaissance.

Se référant à Rabelais et à Erasme, E. Durkheim (1938) souligne « l'apparition de grandes doctrines pédagogiques en ces temps ». V. Garcia Hoz (1961), pour sa part, personnifie la primauté de ce courant en en donnant la paternité à J.L. Vivès. « De Vivès on peut affirmer, écrit-il (pp. 29 et 20), qu'il est le premier pédagogue systématique des temps modernes. Je ne veux pas dire par là que Vivès soit le premier pédagogue qui apparaisse pour rénover le climat pédagogique du Moyen Âge ; un siècle auparavant Vittorino da Feltre eut une école dans laquelle riches et pauvres, dans une ambiance virgillienne, apprenaient les lettres et les bonnes mœurs ; mais Vivès ayant consacré sa vie à des tâches éducatives fut le premier qui ait écrit un traité complet sur l'enseignement. L'œuvre de J.L. Vivès mérite, en effet, qu'on s'y arrête tant elle constitue une totalité intéressante du point de vue pédagogique. »

Quelques années après ce travail sur l'enseignement, il publia, en 1538, une étude psychologique (**De anima et vita**) alors que quinze ans auparavant, il s'était déjà intéressés aux problèmes psychopédagogiques lors de sa précepteur de la future reine Marie Tudor d'Angleterre, il avait écrit son **De ratione studii puerilis**, un bref traité d'éducation des enfants.

Par son engagement dans le catholicisme cet auteur est, avant tout, un homme de son temps. Il va consommer une rupture avec le Moyen Âge non sur le plan idéologique, mais principalement sur celui de la méthodologie. On peut remarquer, en effet, qu'il commence par se référer à Aristote, faisant de l'auteur grec « l'esprit le plus excellent ». Il retient la forme comme principe originel de l'âme et des choses.

Cette référence aristotélicienne a des conséquences théoriques très importantes chez ce praticien de l'éducation. En butte aux problèmes concrets de l'enseignement de l'enfant, puis de l'étudiant, il pose des préceptes concernant la transmission des connaissances. Ensuite, il est amené à réfléchir sur ces préceptes et à écrire sur la psychologie de l'élève, soulignant, en particulier, le rôle de l'exercice. Ainsi, partant de préoccupations pragmatiques, en vient-il à poser le problème de l'esprit pour en comprendre son fonctionnement d'un point de vue moins métaphysique et plus scientifique en se penchant sur les conduites.

Pour cela, il se réfère à une sorte d'expérimentation empruntée à son histoire d'éducateur, c'est-à-dire sans conteste, à une véritable méthode subjective expérimentée en psychologie.

Ce renversement méthodologique devient le fondement des préceptes de l'enseignement énoncés plus tôt, en 1531. Il modifie aussi le modèle théorique : le savoir est conçu comme se situant au départ à l'extérieur du sujet ; le milieu « produit » donc en quelque sorte, le sujet

dans sa démarche d'apprentissage. En effet, si l'apprentissage repose sur l'action, cette action tend à permettre à l'objet de pénétrer dans l'être, selon ses **besoins**. Cela ressort nettement du choix des exercices qui ne reposent plus exclusivement sur l'exposition du savoir mais qui impliquent le contact avec la vie, l'expérience vécue journalière avec l'artisan, l'ouvrier, le villageois.

Plus généralement, en se plaçant du point de vue des sciences de l'éducation, Vivès apparaît comme le **fondateur de la didactique** : son traité de l'enseignement est de cet ordre puisqu'il se penche sur l'acquisition des disciplines selon une méthode inductive.

Mais sa référence à l'état des besoins du sujet conduit à un déplacement du simple point de vue didactique pour aboutir à une pédagogie. Seulement les deux aspects didactiques et pédagogiques restent étroitement confondus. Le maître s'identifie au savoir et il représente le milieu à absorber par le sujet selon ses besoins.

Au même moment F. Rabelais, en France, va aussi accomplir un travail pédagogique considérable. Comme chez Vivès, la réaction contre la scolastique est d'ordre méthodologique. Le caractère formel des disputes, leur aspect stérile sur le plan relationnel (chacun jouant un rôle statutaire) conduit à rechercher un noyau plus unifiant pour l'homme et, par là, à se poser le problème de la nature du savoir dispensé selon la didactique.

La réponse que propose Rabelais se trouve dans la mise en évidence de la vanité d'un savoir purement livresque. Il s'agit dès lors de poursuivre la démarche vers l'autonomie du savoir en étendant son objet à l'ensemble du milieu. L'homme rabelaisien devient ainsi homme captant tout ce qui l'entoure. La science, surtout les sciences de la nature, entrent dans l'univers de l'apprentissage humain. Comme chez Vivès la démarche philosophique réaliste est transposée directement au niveau du contenu de l'enseignement.

Il importe donc, hormis la connaissance des arts libéraux, du droit et de la philosophie, d'inclure celle des faits de nature pour que l'homme devienne un « abîme de science » (livre II, chapitre 8).

Mais, dans le même temps que le savoir s'élargit, les modalités de sa captation s'étendent, elles aussi, du point de vue du sujet. En se reconnaissant une capacité de compréhension puissante, l'homme en vient à connaître par tous ses moyens, selon toutes ses modalités : connaître par son corps, ses sens autant que par son esprit. L'homme cristallise son savoir du monde et, par là, le connaît totalement. Corrélativement, il se connaît entièrement par un **vécu total** sans excessive référence à une règle contraignante.

Cette réponse rabelaisienne à la découverte du primat de l'homme, à sa possession du monde et de lui par lui-même, hors de l'attente d'un don de la divinité, aboutit

à une hypertrophie, à un gigantisme qui s'exprime dans la nature de ses héros Gargantua et Pantagruel par exemple. On peut dire alors, d'un point de vue plus épistémologique, que le gigantisme chez Rabelais équivaut à une assimilation extrême de la reconnaissance de l'autonomie humaine, de la puissance de son savoir séparé de l'attente d'un apport divin.

Cette découverte, cette prise de conscience dont l'œuvre de Rabelais n'est que le message, se traduit par une *pédagogie encore floue*. Il s'agit de faire en sorte que l'homme apprenne tout du monde et de lui-même par un recours incessant au monde et à autrui.

Si Rabelais, comme Vivès, systématise la démarche éducative, il ne fait cependant pas la part de ce qui relève du savoir, du contact entre des savoirs et des médiations humaines dans l'accès à ces savoirs.

C'est à peu près dans le même temps, cette première moitié très féconde du XVI^e siècle, qu'Erasmus consigne ses idées en matière d'enseignement. Comme Rabelais, cet auteur réagit contre la scolastique décadente. Il s'oppose à ces disputes qui constituent autant de conflits vulgaires auxquels il demeure étranger. Mais l'analogie avec la conception rabelaisienne ne va pas très loin, pas au-delà, en tout cas, de leur commune soif de savoir qu'Erasmus propose de dispenser moins généreusement. Pour ce dernier, il n'importe pas, comme chez Rabelais, que l'élève sache tout. Cette absorption de la totalité du savoir reste le privilège du maître qui sélectionne, à l'intérieur du savoir total, ce qui doit importer à l'élève d'apprendre : « omnia sciat ne esse est ».

Le choix paraît étonnamment restreint : il comprend quelques auteurs grecs et latins ce à quoi il conviendra peut-être d'ajouter un peu de mathématiques, de sciences physiques et de géographie. Mais là n'est pas l'essentiel. Il importe que l'élève apprenne, à travers ces auteurs, à former sa pensée pour pouvoir l'exprimer, la verbaliser. Le savoir ne sert que de médiateur à l'expression rigoureuse d'un esprit juste rendant compte, dans son discours à autrui du plein exercice de sa raison. Pour Erasmus, le modèle d'accès à la connaissance par l'homme trouve, en effet, son essence dans le courant rationaliste. Ce savoir ne permet que l'assomption de la raison innée. Il favorise le filtrage du monde par cette fonction rationnelle.

Cette conception de l'homme le conduit à se différencier très nettement de Rabelais. Dans l'adaptation du sujet au savoir, Erasmus privilégie les propos du maître et il centre la réflexion éducative sur le choix du programme d'étude ne s'intéressant ni à la façon dont l'élève apprend ni à ce qu'il souhaite apprendre (son besoin d'assomption rationnelle lui paraît inné), mais à ce qu'il doit savoir pour s'exprimer.

Si l'on veut chercher à réfléchir un peu plus synthétiquement sur cette période qui marque le début de la

Renaissance, on peut noter que le fait primordial dans l'histoire épistémologique et éducative de cette époque se situe dans une conception nouvelle du savoir.

Pendant tout le Moyen Age, la transcendance divine éloignait l'homme du contact avec le monde. Cet homme médiéval était condamné à des entretiens abstraits et artificiels de par sa distance au savoir transcendantal.

Avec la Renaissance, Dieu descend sur terre, il est partout dans la nature. On en vient alors à s'intéresser moins à lui et davantage à cette nature — qu'elle soit d'ordre physique ou humain (6) — conformément à la coupure avec un savoir d'ordre divin qui a pour domaine la théologie et la métaphysique et qui ne constitue plus, de par cette coupure même, l'objet d'étude exclusif et heuristiquement stérile qu'il était auparavant.

Cette coupure marque encore un début de différenciation entre ce qui relève du sujet et de l'objet. Chez Rabelais, il importe tellement d'assimiler la totalité de l'objet que le sujet se cristallise confusément comme s'il en constituait le produit. Chez Vivès, la moindre netteté de la coupure rend le savoir moins appétitif, cela permet d'explicitier davantage le sujet en situation d'apprentissage et détermine plus nettement les prémices de l'empirisme.

Chez Erasme, par contre, la coupure présente la même profondeur que chez Rabelais. Cependant, au lieu de se traduire sous la forme d'une assimilation excessive ou d'une fixation déformante sur le sujet qui apprend, il y a introduction d'un moyen terme entre le savoir et le sujet : le maître. C'est que, chez cet auteur puissamment innéiste et rationaliste, le maître procède à une sélection du savoir pour l'élève afin qu'il s'en serve comme médiateur à l'exercice de son esprit.

Ces considérations épistémologiques générales permettent de comprendre comment la pédagogie a pu naître. Il a fallu que l'homme reconnaisse sa possibilité d'accès au savoir pour qu'il se penche sur les modalités d'un cheminement cognitif.

A la Renaissance, la pédagogie naît de cette reconnaissance. Les premiers traités (Vivès, Erasme) se présentent sous la forme d'ouvrages qui énumèrent la liste et les moyens d'accès aux disciplines. La part qu'ils consacrent au savoir ainsi décompté prend, naturellement, une importance considérable. Leurs travaux constituent donc davantage des œuvres de didactique, telle qu'en son étymologie, encore qu'ils demeurent indifférenciés des œuvres pédagogiques.

J.L. Vivès pressent cependant des problèmes d'un autre ordre. Ainsi, dès le début de son Traité d'enseignement est-il préoccupé de déterminer les motivations et les besoins inhérents au sujet apprenant. On ne s'étonnera pas alors que, plus loin dans cet ouvrage, il avance sa problématique de l'apprentissage. Mais la focalisation sur l'élève en reste là.

La seule trace de préoccupations plus spécifiquement pédagogiques se trouve chez Rabelais dans son évocation thélemique. Les relations y sont plutôt du type laisser-faire ; mais ce laisser-faire possède une qualité émulative génératrice d'une sorte d'unanimité excluant la règle par postulat de la maturité née de l'accès à la totalité du savoir.

Erasme paraît, à cet égard, plus clair. Sa maturité rationaliste atteint un niveau suffisant pour le conduire à ne pas se poser le problème de ce que vit le sujet. Ce n'est que de sa raison comprenant le monde qu'il se soucie (7). Précédemment on a indiqué qu'il se focalise sur le programme d'étude et sur le maître qui sait tout et qui sélectionne ; on peut penser, alors, qu'il construit et formalise, dès cette époque, le prototype de l'hétérodidaxie centrant l'enseignement sur le discours et cela pour de longs siècles. La pédagogie apparaît dès lors comme une structure unipolaire indifférenciée de la didactique.

IV. — MONTAIGNE OU L'EBAUCHE DE L'ORDRE PÉDAGOGIQUE

Ce n'est pas par hasard, semble-t-il, si un des grands travaux synthétiques en sciences de l'éducation comme celui de J. Chateau (1961) ne consacre pratiquement pas de place à Michel de Montaigne. C'est qu'en effet, dans cette perspective où la pédagogie et la didactique restent souvent confondues, il paraît difficile de classer, de situer dans des schémas, l'œuvre originale de celui qui fut, en son temps, maire de Bordeaux.

Pour J. Chateau, Montaigne s'identifie avant tout à un philosophe « peut-être le plus grand même des philosophes français », écrit-il (1964, p. 275), c'est-à-dire à quelqu'un peu porté sur la vérification de ses réflexions. Cela le conduit à ne pas lui accorder le droit de cité dans l'aréopage des grands pédagogues, même s'il lui consacre un ouvrage ultérieur (1964).

Pour un sociologue comme Durkheim, la dimension montaignienne trouve difficilement sa place à l'intérieur d'un schéma explicatif, rétrospectif qui privilégie la dimension sociologique dans l'analyse de la pédagogie. Il est, par contre, plus aisé de découvrir la filiation idéologique et méthodologique éducative à travers des hommes se situant dans des cadres institutionnels définis, les Jésuites par exemple, ou construisant leur système par réaction contre des institutions.

Malgré ces critiques, on peut supposer que l'œuvre de Montaigne contient pourtant une pensée authentiquement pédagogique qui ne paraît pas avoir été perçue dans toute sa richesse théorique implicite, tant il faut comme une nécessaire prise de conscience de l'objet même de la pédagogie pour que cette perception ait lieu.

Alors que de la critique scolastique, les auteurs qui l'ont précédé dans la réflexion éducative ont tendu surtout à poser des modèles de la didactique qu'elle soit de la nature, donc, par là, plus en accord avec les besoins et le niveau de développement de l'enfant, ou qu'elle soit plus soucieuse d'en dégager des règles sans s'appuyer sur le vécu du sujet et donc plus intellectualiste. Montaigne, quant à lui, part de son expérience épistémique propre. Il conçoit assez clairement, en se penchant sur cette histoire, qu'il n'apprend que ce qui, pour lui, est significatif comme on dirait aujourd'hui. Cela le conduit à penser que le maître ne joue pas un rôle essentiel dans l'accès au savoir, mais que l'important concerne l'appropriation de l'information par le sujet (8). Il en vient tout naturellement à se poser le problème de la relation, relation verbalisée par la valorisation du dialogue (9) entre celui qui apprend et celui qui enseigne, et à en conclure que des comportements d'autorité ne renforcent pas l'apprentissage (10). C'est là une grande découverte : l'homme n'apprend que ce qu'il est.

De façon plus modélique, cela revient à dire que le précepteur et l'enfant sont considérés comme des personnes totales. La méthodologie instituante de celui-là va consister à fournir les cadres nécessaires à l'organisation des facultés afin que le disciple, par une réflexion originale, organisée, soit en mesure de porter un jugement, en rapport avec la conduite instituante qui formera directement, dans et par la pratique du commerce d'autrui, l'accès à la maturité, à la constitution de ce « dictionnaire tout à part soi » qui caractérise l'être ouvert et autonome.

Pourtant ce germe si essentiel ne produira pas une réduction de l'opacité à l'égard de la réalité pédagogique même. Cela tient, semble-t-il, à plusieurs raisons.

Tout d'abord, le contexte historique de la démarche de Montaigne demeure un contexte préscientifique dans le domaine des sciences humaines. L'introspection constitue la seule méthode psychologique dont il dispose. Il se confond donc totalement avec son objet d'étude. Cela nous vaut un très beau discours, probablement très riche d'un point de vue autoanalytique, mais peu exploitable à cause de la carence en référents et vérifications extérieures. Dès que Montaigne tente ce genre de pratiques, il tombe dans le domaine de la morale, c'est-à-dire qu'il parle comme un homme de son temps.

Une autre raison de la faiblesse de son analyse — et donc de la portée de celle-ci — tient au fait que le recours au dialogue qu'il préconise, ne se fonde que sur un emprunt rétrospectif. Au lieu de se concentrer sur la relation, de l'analyser comme telle, Montaigne ne rend pas compte de ce qui différencie le pédagogique du non-pédagogique. Il décrit sous forme de préceptes une méthode didactique, la plus proche de son point de vue : la maïeutique. Or il ne perçoit pas, parce qu'il ne peut pas les percevoir en raison de l'unicité de son expérience

et de son manque de décentration, que toutes les expériences individuelles ne sont pas identiques. En homme de la Renaissance, il traite sa raison de façon innéiste préformiste. Il le fait à partir de la raison achevée qu'il rencontre chez les autres adultes. Par induction, pour lui, tous les hommes sont semblables. Faute d'analyse génétique pertinente de la construction rationnelle, il ne peut donc différencier la diversité des expériences qui conduisent à l'achèvement de cette construction. Ainsi ne perçoit-il pas que le leurre essentiel de la maïeutique qui restreint l'usage de cette méthode peu économique, tient justement au manque de conscience de cet état de faits.

Plus généralement, Montaigne s'est révélé incapable de se dégager de la pauvreté méthodologique de sa psychologie et de sa pédagogie ; il a donc condamné celle-ci à l'obscurité au-delà de la richesse théorique qu'on aurait pu dégager de son discours.

Pourtant sa richesse pédagogique prend toute son évidence pour peu qu'on y regarde attentivement ; il pressent l'impact de l'apprentissage sur la totalité de la personne ou, plus exactement, de sa personne. Il pressent la valence médiatisante de la relation dans cet apprentissage. Mais son dilettantisme, l'otium qu'il s'est construit et qu'il propose aux autres, ne saurait être compris en ce temps précapitaliste d'ascension d'une bourgeoisie qui a une toute autre conception de ce qu'elle croit être l'efficacité. Tout cela demeure encore trop implicite chez lui, pour qu'un décryptage significatif — produit d'une nécessaire empathie — soit possible.

Le véritable sens de la pensée pédagogique de Montaigne devait donc rester caché pendant longtemps : la fécondité même de son œuvre ne pourra apparaître comme des prémices heuristiques, que lorsque la psychologie sociale aura constitué un ensemble de concepts suffisamment puissants pour qu'ils induisent une ouverture de leur champ d'investigation aux problèmes éducatifs.

En son temps, l'œuvre pédagogique de Montaigne s'inscrit dans le cadre d'une philosophie, c'est-à-dire qu'elle demeure un travail préscientifique qui peut éventuellement alimenter une idéologie, servir de référence à d'autres expériences de même ordre, mais qui ne saurait contribuer à la constitution du corpus d'une science.

V. — LE COURANT REFORME ET L'ACTUALISATION DE LA DIDACTIQUE

La grande réforme de Luther consiste davantage à avoir intégré Dieu dans le connaissable que d'avoir rompu avec Rome. La reconnaissance de l'unité subjective humaine et de son pouvoir d'intégration du savoir produit par Dieu, devait forcément avoir des conséquences édu-

catives. Pour la jeunesse, Luther réclame plutôt des écoles que de l'armement. C'est presque une timide priorité à l'éducation nationale, comme on dirait aujourd'hui, qui l'inspire lorsqu'il écrit, « Mes chers amis et seigneurs, au nom de Dieu et de la pauvre jeunesse, ne méprisez point ma requête. Voyez combien d'argent on dépense annuellement pour des arquebuses, des chemins, des digues. Pourquoi ne pas dépenser un peu pour donner à la pauvre jeunesse un ou deux maîtres d'école habiles ? » En effet, à partir du moment où le savoir est reconnu comme disjoint du sujet mais que l'identité (en humanité) entre le fils de Dieu révélé et l'homme garanti à ce dernier le pouvoir d'y accéder, il importe, il devient même nécessaire, que l'homme apprenne pour comprendre le message divin : la Bible. C'est dans cette perspective d'une communication avec Dieu par l'accès au savoir que l'on comprend pourquoi Luther a pu lancer comme un appel : « Il faut une meilleure instruction, »

Les auteurs réformés qui se sont penchés sur les problèmes éducatifs vont œuvrer ultérieurement dans cette même perspective. Parmi eux, les plus significatifs semblent être W. Ratichius et Comenius. Pour l'un comme pour l'autre, le premier ayant manifestement inspiré l'œuvre du second, comme le souligne G. Rioux (1963), il va importer de reprendre les propositions luthériennes inspirées par une solide croyance métaphysique et de les traduire dans la pratique éducative.

L'essentiel est donc d'instruire, d'enseigner le peuple pour que chaque individu puisse accéder directement à la connaissance divine par un travail personnel de lecture du livre sacré et de réflexion par le recours à la raison. Cette exigence se traduit par une prise de conscience de la nécessité d'une systématique de l'enseignement. C'est donc très logiquement que ces deux auteurs vont formaliser une didactique. Pour l'un comme pour l'autre, il va importer de définir des contenus et d'enseigner les voies d'accès de chacun à ce savoir. Pour ce faire, on ne saurait donc ignorer l'état de développement du sujet qui apprend, de façon à faire coïncider cet état avec le savoir à dispenser, c'est-à-dire en considération de son niveau d'abstraction.

D'une façon générale, dans la perspective qui est la nôtre ici, il semble qu'un certain nombre de points puissent être dégagés du courant réformé.

D'un point de vue épistémologique, l'homme semble accéder à la connaissance conformément à un modèle réaliste. Selon G. Rioux (1963, pp. 256 et suiv.), pour Ratichius, « L'esprit ressemble à un tableau poli sur lequel rien ne se trouve encore écrit, mais qui peut recevoir toutes sortes d'inscriptions... "le sens commun", au contraire, demeure dans la partie avancée de la tête, là où les nerfs des cinq sens convergent en un point cardinal. » Le savoir se distingue donc du sujet, il équivaut à un objet d'inspiration divine auquel l'homme accède par

une activité empirique. Tout se passe donc comme si l'homme s'identifiait confusément à un carrefour d'intériorisation et de décentration du divin-monde. Il y a en effet intériorisation progressive d'un monde de même nature que lui et décentration en ce que la rencontre avec le monde est aussi rencontre avec Dieu.

Cette conception de l'accès à la connaissance prend une valeur très libérante et féconde à cette époque. Par l'intériorisation, elle conduit à la reconnaissance du libre arbitre ultime du fonctionnement mental par rapport au savoir. Par le jeu de la décentration, elle peut servir de base à une institutionnalisation de rapports démocratiques puisque la vie sociale semble être un produit des désirs reconnus de vivre en homme, c'est-à-dire en créature de Dieu. Elle est donc égalisante socialement. Elle est aussi pragmatique en ce que chacun, en s'attaquant à la nature, s'attaque aussi au décryptage d'un message divin moins clair cependant que celui contenu dans son livre qui servira de référent à toutes ces entreprises.

On peut dire que la coupure épistémique évoquée précédemment conduit à une sorte de réinvestissement du divin, réinvestissement réducteur de la frustration, en construisant un homme qui sait par rapport à un référent divin.

Si, au Moyen Age, le savoir-père était inaccessible et syncrétisant pour le sujet qui cherche à connaître, si, au début du XVI^e siècle, ce savoir a pris un caractère plus différencié par rapport au divin, il devient ici un objet auquel l'homme accède par une activité accommodatrice. Cette accommodation est à la base d'une plus grande intériorisation du sujet et à sa relative décentration dans le monde.

D'un point de vue éducatif ce nouveau rapport au savoir doit être organisé. Cette entreprise se traduisant par la reconnaissance d'une possibilité de systématisation des rapports de l'homme au savoir — qui sous-tend cette démarche pratique — a produit l'autonomisation de la reconnaissance, de par son essence idéologique même, demeure saturée de normativité. Ratichius et Comenius auront beau, chacun à sa manière, osciller de l'analyse du contenu à celle du sujet qui apprend, ils ne pourront pas distinguer en quoi leur démarche éducative confond plusieurs plans. La confusion du sujet avec son essence divine conduit à celle des rapports entre lui et le savoir et entre lui et autrui.

Puisque tout demeure rapport au savoir transféré, on ne saurait se pencher encore sur des rapports humains pouvant médiatiser l'accès autonomisant au savoir du monde. Dieu demeure encore tellement présent parmi les hommes qu'ils ne perçoivent pas quelles relations ils auraient entre eux, hors de lui, et comment ils pourraient s'entraider dans la prise en charge de la connaissance.

Ainsi la didactique s'est-elle constituée dans les pays où la Réforme a triomphé. Cependant la prise de

conscience de la réalité de ces problèmes ne conduit pas à une reconnaissance de ceux plus pédagogiques. En ce temps où la didactique apparaît, la pédagogie demeure implicite. Elle est tantôt centrée sur le maître en ce qu'il médiatise le discours divin, tantôt sur l'enfant sans qu'elle puisse apparaître comme une coordination de ces points de vue.

VI. — LA PÉDAGOGIE DANS LE MONDE CLASSIQUE

La Réforme a su construire un modèle éducatif pour que l'homme soit pleinement enseigné, afin de lui permettre de vivre de façon autonome sa vie spirituelle. Elle a aussi engendré un feed-back considérable dans le monde catholique. Ce contrecoup s'est traduit par des changements et par des fixations renforcées dans tous les domaines. Dans celui de l'éducation, la réaction fut surtout l'œuvre des jésuites autour d'Ignace de Loyola.

Alors que les protestants pouvaient se prévaloir de préoccupations éducatives positives on peut donc considérer que la motivation essentielle de l'éducation jésuitique fut la mise en place d'un coupe-feu qui prit plusieurs formes.

Il convenait d'abord de sauver, apparemment, la vieille culture médiévale. Les jésuites récupérèrent donc ce qui restait des universités, de la scolastique et d'Aristote. Mais, dans leur entreprise de sauvetage, ils comprirent très vite qu'il serait aberrant de maintenir des valeurs culturelles surannées. Avec beaucoup de plasticité, ils prirent alors en charge le goût des temps nouveaux pour les latinités et hellénités. Entre leurs mains, ce savoir profane allait devenir l'instrument d'une reconquête idéologique puisqu'il médiatisait l'éloquence, exercice fondamental de cette entreprise. Cette éloquence résultait, a posteriori, d'une construction faite à partir d'une solide connaissance de la langue sous ses différents aspects syntaxiques, sémantiques, étymologiques, etc.

D'un point de vue pédagogique, on peut difficilement définir une authentique pédagogie des jésuites. Tout y tourne autour de la leçon. En ce domaine, leur travail se limite surtout à une cristallisation adaptée d'emprunts divers se situant dans un contexte institutionnel original quant à lui.

Outre la récupération médiévale, la pensée éducative des jésuites s'inscrit en accord avec celle d'Erasmus. Il s'agit, pour l'élève, de posséder un savoir littéraire, sélectionné de façon systématique et progressive, pour pouvoir discourir avec quiconque de la foi et du monde catholique. Cette finalité du discours, conduit, par simple continuité, à le valoriser dans la démarche éducative : l'élève apprend la grammaire, l'expression latine, grecque aussi parfois, le commentaire discursif des meilleurs auteurs. Après les humanités, la rhétorique couronne les études lorsqu'elle

porte sur une valorisation rationnelle du catholicisme par rapport aux autres écoles philosophiques ou religieuses.

D'un point de vue épistémologique, on peut dire que les jésuites, par facilité adaptative, se sentent à l'aise lorsqu'ils côtoient la pensée antique et rationaliste et qu'ils limitent le savoir à un discours se référant à la pensée établie.

Cette pensée se l'approprie en le remaniant conformément aux cadres de la raison. Plus généralement, selon ce modèle, le sujet assimile un savoir-discours qui constitue le produit élargi et retrouvé d'un savoir qui ignore en partie la coupure différenciatrice issue de la Renaissance.

Cette absence de coupure fait du savoir un discours plus ou moins gratuit détaché d'une vérité inaccessible par essence. Dans une telle perspective, l'homme peut bien connaître selon un modèle rationaliste, cela importe peu, il n'accèdera toujours qu'à une connaissance de second ordre. Ce qui importe, c'est qu'il accepte cet état de sa nature et qu'il se mette au service de Dieu inaccessible lui aussi, médiatisé par le Pape. En définitive, il importe donc qu'il se mette au service de l'ordre. Ainsi, l'homme demeure-t-il, pour cette congrégation, un être mineur. Il se réduit à l'état de membre de la collectivité hiérarchisée.

On comprend, dans ces conditions, que la pédagogie des jésuites ne s'intéresse pas à l'enfant en tant que tel. Elle n'en a que pour son esprit qu'il convient d'exercer aux subtilités rigoureuses du discours. La pédagogie repose sur la règle de l'ordre qui s'impose rationnellement. Tout se limite à la hiérarchie, une hiérarchie si rigoureuse qu'elle empêche même toute mutation (11). Cette hiérarchie avec ses décurions, ses émules, structure jusqu'à la motivation qui est fondée sur l'émulation, le défi lancé aux camarades, dans la classe, scindée en romains et en carthaginois. Chez les pères les rapports tendent donc à avoir une nature sado-masochique : en se soumettant au père l'élève apprend à se soumettre à Dieu le père.

Ils favorisent l'emprise de l'ordre en ce que le maître apparaît comme le père-arbitre des conflits et qu'il maintient, par là, son autorité sur tout le groupe.

Il y a donc, dans ce système, une complète centration sur le maître et sur son discours, discours auquel l'enfant doit tenter de faire coïncider le sien. Le maître a pour tâche d'assurer le respect de la règle et de contrôler l'acquisition des contenus et le jeu de la réflexion.

Cet aspect de l'éducation peut, semble-t-il, être mis en relation avec l'innéisme essentiel des facultés qui se révèlent dans le langage. Dans la philosophie des pères, en effet, l'homme ne se définit que comme un produit divin qui se réalise. Il ne diffère pas quel que soit son âge. Les jésuites n'ont donc pas conscience des différences qui existent entre la mentalité de l'enfant et celle

de l'adulte tant les uns et les autres sont soumis à la règle qui est une construction par des hommes élus (le Pape) de la volonté de la transcendance.

Ce respect quasi mythique pour une règle, nuit, naturellement, à l'appréhension plus fine, plus psychologique du sujet. L'identité de nature de l'enfant et de l'adulte les empêche de se poser des problèmes d'apprentissage tant ils ne perçoivent pas ceux relatifs au développement. S'il y a unité de l'homme selon son rang et son âge, cette unité réside dans l'exigence du respect de la norme ; l'enfant comme l'adulte doit s'y soumettre.

D'un point de vue plus général enfin, il apparaît que les jésuites n'ont pas eu une conscience claire de ce qui relève spécifiquement de la didactique. La pédagogie y demeure confusément mêlée en un ensemble superstructuré par l'obéissance aux dogmes.

VII. — LA LIMITE ROUSSEAUISTE

Il ne s'agit pas ici d'analyser descriptivement l'œuvre éducative de Jean-Jacques Rousseau, mais d'essayer de comprendre quelle a été sa collaboration à l'évolution historique des concepts des sciences de l'éducation. Le point essentiel qu'il semble falloir retenir pour comprendre la pensée de Rousseau et pour la situer dans cette perspective concerne son intelligence de l'homme.

Rousseau conçoit l'homme comme ayant pour moteur essentiel la foi : c'est Dieu qui sert de support à l'épanouissement humain. Mais le Dieu de Rousseau ne possède pas un caractère transcendantal qui fait de l'homme un être paternellement soumis. Il s'identifie, tout au contraire, à une sorte d'immanence qui s'exprime dans toute la nature. Cette immanence divine va faire que la pensée rousseauiste, au lieu de se cantonner dans un fidéisme stérilisant ou agressif, va déplacer l'intérêt de Dieu sur la nature. Conjointement, le référent ne sera plus Dieu mais la nature (à la fois Dieu et ses créatures). Du même coup, cette pensée perd-elle de son support théologique pour le remplacer par l'idéologie.

L'œuvre de Rousseau, de par la métaphysique même de son auteur, a donc un double aspect. Sur le plan idéologique, cette œuvre cherche à construire le projet d'une société et d'un homme raisonnables, en particulier par la médiation de l'éducation. Sur le plan pratique, elle va effectivement développer les prémices d'une analyse sociologique et psychologique à partir de la critique de la société du temps.

Son œuvre éducative s'inscrit dans ce contexte, sa conception pédagogique également. Aussi bien le courant bourgeois que le courant socialiste en politique, le courant traditionaliste que le courant moderniste en sciences de l'éducation pourront se réclamer de lui. En

effet, pour Rousseau, il importe que l'homme apprenne par l'effort, par l'exercice de sa raison à respecter une règle quasi préconstruite et d'essence divine qui doit assurer le fonctionnement bon, juste et nécessaire de la société idéale. En cela il peut être considéré comme posant des modèles qui coïncident avec ce que nous pouvons nommer le point de départ de la démocratie gouvernée selon l'expression de G. Burdeau (1956) c'est-à-dire un type de démocratie où, en définitive la règle prime sur le vécu des citoyens. Éducativement, il pose, conformément à cette conception politique, l'existence d'une constitution humaine bonne et non corrompue. Il peut donc, en ce sens, servir de support idéologique à des conceptions constitutionnalistes de l'homme.

Mais dans le même temps, Rousseau pose le problème de l'influence considérable de la socialisation de l'individu (12). D'un point de vue politique il en vient à penser que, pour que la socialisation s'actualise positivement lorsqu'elle coïncide avec la positivité constitutive, il faut laisser l'homme (13) vivre et exprimer ses besoins. Dès lors qu'il exprime de telles idées, il peut donc servir de référent aux modèles de la démocratie gouvernée qui se situent à la base de l'idéal socialiste.

Éducativement, l'auteur genevois percevant le décalage considérable qu'il y a entre la société de son temps, achevée, et la potentialité constitutive de l'homme, se pose le problème de son développement. Il reconnaît de façon inédite, l'existence de différences entre l'enfant et l'adulte. Il en vient donc à s'interroger sur le développement. Cela l'oblige à se pencher non plus sur l'être constitué (ce qui aurait pu conduire à se demander quel discours il importait de tenir pour actualiser cette constitution), mais sur l'écoute du développement de l'enfant (ce qui aboutit à une éducation fondée sur l'écoute de ses besoins (14).

Dans leur diversité, les écrits de Rousseau pourraient donc apparaître contradictoires. En fait, ils constituent le germe d'un point de vue plus abstrait qui permet de résoudre ces contradictions : celui des sciences humaines. Celles-ci pourront s'organiser au siècle suivant dans la mesure où elles consommeront leur rupture définitive avec la théologie et qu'elles reconnaîtront plus positivement la nature biologique de l'homme.

À l'intérieur de ce contexte, la pensée éducative de Rousseau contient, elle aussi, les germes de l'éducation ultérieure à son temps. Cependant Rousseau n'en pose pas moins des principes éducatifs qui ne dépassent pas ce temps. Parce qu'il vit dans son siècle, il ne perçoit pas la portée de son discours. Ses concepts demeurent des préconcepts scientifiques.

Rousseau hésite, il semble atteint d'une névrose épistémologique : il hésite entre théologie et idéologie. Toute sa contradiction, toute sa douleur vécue sont là.

Cependant, son œuvre n'en reste pas moins considérable. Il y a en elle une double polarité. L'une de ces

polarités se dirige sur les contenus ; il importe à l'enfant d'apprendre un certain nombre d'éléments en rapport avec l'une des trois sources de l'éducation, sa nature, autrui, et l'environnement.

Il y a aussi une autre polarité pour l'éducateur : l'enfant. C'est dans la mesure où on le connaît, où l'on s'intéresse à son développement (15) et où on lui permet d'exprimer ses besoins qu'il peut faire l'effort d'apprendre en vue de son plein épanouissement, notion au sujet de laquelle on connaît le rôle important joué par Diderot. On voit comment, à travers cette double polarité, le discours de Rousseau peut paraître assurer la liaison des deux points de vue, celui du maître et celui de l'élève. Mais Rousseau va faire cette liaison de façon implicite. Il va nous dire tantôt qu'il importe, pour le maître de laisser l'enfant libre afin que son autonomie puisse s'accomplir, tantôt qu'il y a nécessité de recourir à une règle. Cependant parce qu'il n'en possède pas les éléments heuristiques, il ne nous dit pas que ces données peuvent être l'objet d'une systématique. Elles restent pour lui à l'état d'art, ce qui donne à son propos l'allure de préceptes moraux et non d'analyses scientifiques, c'est-à-dire le produit d'un réseau de relations vérifiées.

Le discours de Rousseau ne se répétera donc pas ultérieurement. Pour reprendre une expression de M. Foucault (1969), on peut dire que le « sol » n'était pas assez solide ou que le savoir ne s'appuyait pas, au XVIII^e siècle, sur le même sol qu'aujourd'hui.

En définitive, l'œuvre de J.J. Rousseau ne contient que les prémices des sciences humaines et de la totalité éducative parce que l'auteur conçoit ces sciences et l'éducation de façon non pleinement dévoilée. Son œuvre marque alors comme un point d'orgue, comme une limite de la pensée présocratique.

VII. — CONCLUSION SOMMAIRE

Lorsque l'on entreprend une analyse historico-critique des concepts utilisés en éducation, on ne peut manquer de mettre en relation cet état conceptuel avec celui des démarches et des modèles épistémologiques essentiels.

Pendant tout le Moyen Age, après la révolution culturelle carolingienne et sous l'impulsion d'hommes prestigieux comme Gerbert et, plus tard, Abélard, l'enseignement s'est institutionnalisé. Lorsqu'il a conquis ses droits de cité, il n'a cependant pas été pris lui-même comme objet de réflexion. A cette époque, en effet, on perçoit le savoir comme objet de deuxième ordre tant Dieu se l'approprie paternellement et le tient à distance de la création (16). Cela a pour conséquence de maintenir l'homme en un état de non-réflexion et, donc, d'indifférenciation avec son milieu. Cette totalité syncrétique man-

que d'intérêt par rapport à l'apprentissage contemplatif des bribes de message jetées en pâture par la divinité. Le désintérêt de l'homme pour lui-même le conduit à ne pas se sentir concerné par les problèmes pédagogiques. De cela, il résulte, surtout au XIII^e siècle, un champ éducatif totalement ouvert en raison de son caractère exclusivement implicite ; la didactique et la pédagogie demeurent mêlées et traitées artisanalement selon les possibilités du maître et de ses élèves. Elles doivent seulement se situer à l'intérieur du canevas scolastique. Ce canevas apparaît du reste comme une méthode riche tant elle implique les relations individuelles et l'accès au savoir selon différentes modalités, en ces temps sans livres. Mais ce canevas apparaît aussi comme le squelette le plus pauvre à cause du syncrétisme épistémologique sur lequel il se fonde.

Avec la Renaissance, on peut dire que le savoir descend sur terre (17). Cette modification est à mettre en liaison avec la coupure partielle qui existe désormais entre le sujet et l'objet. L'homme perd de son infantilité par rapport à son Dieu. Du même coup, il se différencie de son milieu. Cette différenciation se traduit, éducativement, par le goût du savoir et par la constitution de plans d'accès à ce savoir. L'homme se reconnaît comme une créature divine, donc de même nature, mais il se différencie de la source et il se constitue par le contact avec un monde de nature tout aussi divine. Cela concourt au développement d'un modèle réaliste (18) dont tout le courant réformé pourra se prévaloir. C'est ce courant qui ira jusqu'à Rousseau en ce qu'il fut aussi protestant pendant une partie de sa vie. Cet ensemble de facteurs conduit à la construction d'une didactique, c'est-à-dire à la reconnaissance de tout ce qui relève des problèmes de l'information et donc, inclusivement, de l'apprentissage.

En outre, il est intéressant de noter, fondamental même, que c'est à partir du moment où les auteurs de type réaliste se penchent sur l'enfant, sur la façon dont il apprend, qu'ils peuvent s'intéresser, partiellement du moins, aux problèmes de l'accès de l'individu au savoir ce qui constitue l'objet même de la didactique.

Mais l'accès au savoir ne repose pas toujours sur ce modèle d'un homme qui demeure créature divine mais distincte de Dieu au point qu'il lui faille conquérir, par son contact avec le monde, son statut d'homme. D'autres auteurs comme Erasme en particulier posent l'existence d'un savoir préconstitué auquel on ne saurait accéder directement. Il faut donc un médiateur au sujet apprenant, médiateur qui lui dévoile le savoir et qui renforce sa coïncidence avec lui. Avec Erasme, tout un courant va donc se développer. Il ouvre une voie où la didactique et ce qui pourrait être plus spécifiquement pédagogique sont complètement indifférenciés. Le maître reste au centre du débat, il y est, à la fois, comme savoir et comme maître tant l'identification demeure forte.

Dans cette perspective qui constitue la seconde branche de toute cette histoire des concepts de l'éducation pendant la période préscientifique, branche moins nette que la première qui a permis la constitution relativement claire de la didactique, le discours se présente comme l'arme essentielle d'accès au savoir.

Ce système verbaliste trouve son fondement dans un modèle rationaliste dont on peut dire, sans exagération, qu'il tient plutôt à un rationalisme sans raison (19) en ce qu'il ne débouche pas sur une démarche rationnelle vers la science.

A l'intérieur de ce système s'insère un individu original : Montaigne. Cependant, malgré son originalité, Montaigne, comme plus tard Rousseau, ne pourra pas dégager des concepts pédagogiques. Certes, il pressent l'importance de la relation dans la démarche éducative, mais son subjectivisme intégral l'empêche de faire la part de ce qui concerne, chez le sujet qui apprend, sa relation au savoir et à l'autre. Faute de scientificité, son discours demeure dans l'ordre de la morale. Il en va de même pour Rousseau dont les hésitations entre ce que nous appelons le courant réformé et le rationalisme catholique se traduisent par une sorte de bipolarité de sa pensée.

De tout cela, il ressort essentiellement que les auteurs de cette période préscientifique qui se penchent sur l'éducation, se réfèrent sans cesse, plus ou moins explicitement au divin. Pour eux, il existe un savoir extérieurement constitué de même qu'il existe un homme adulte constitué. Il ne peut donc y avoir l'idée claire d'une possibilité de changement permanent et, par là, une éducation permanente.

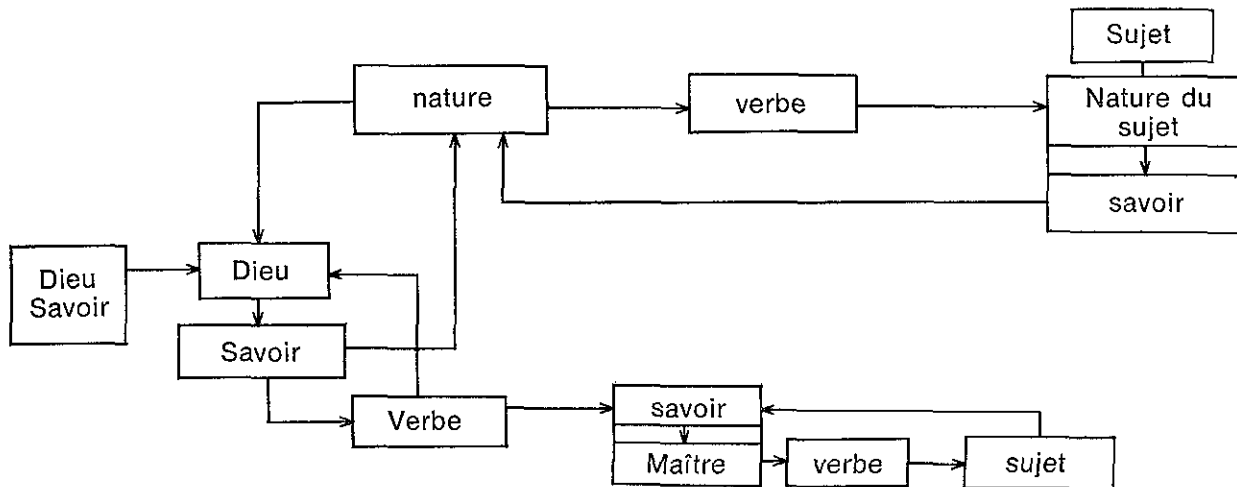
Plus généralement, selon un raccourci schématique audacieux et à travers les repères de filiation constitués par les travaux éducatifs, on peut mettre en évidence plusieurs voies trouvant leur origine dans le syncrétisme initial de la période médiévale.

Une première part du courant réaliste. Elle va centrer l'éducation sur l'enfant. Une seconde part du courant rationaliste, elle va centrer l'éducation sur le maître-savoir et sur la règle parce que le maître, de par la règle, concourt à l'accès au savoir dont il est porteur.

De façon plus dynamique, il convient de noter la certaine durée historique de ces courants. Cette durée tient au fait qu'ils engendrent des équilibres partiels dans la mesure où ils sont concurrents. Ces équilibres éducatifs s'instaurent entre la polarité sur la règle et la polarité sur l'enfant et ses besoins. Ils renvoient du reste à l'équilibre qui ressort du conflit des religions puisque, dans ce système préscientifique, le référent demeure religieux et les concepts de l'ordre de la morale. Certes, l'intériorisation du divin est plus ou moins poussée, mais elle n'atteint pas un niveau suffisant pour aboutir à son exclusion libérant le sujet dans le sens d'une positivité.

D'un point de vue plus abstrait, cette analyse historique et critique du concept de pédagogie conduit à la construction d'un modèle schématique qui tend à rendre compte plus dynamiquement, des évolutions observées :

Voie I — Savoir constituant pour un sujet se constituant par osmose



Voie II — Savoir constitué pour un sujet pré-constitué

C'est une fois que l'homme s'est suffisamment différencié du monde par intériorisation de son savoir et

décentration de son point de vue propre de celui de Dieu, allant jusqu'à consommer une rupture dans l'identification du savoir à Dieu et à devenir un référent intermédiaire possible, que l'éducation a pu faire l'objet d'une réflexion

systématique dont une critique de la méthodologie scolastique constitue le réactif manifeste. Ce savoir distinct de Dieu mais référentiellement rattaché à lui s'est médiatisé par et dans la nature au sens large, ou dans le verbe. Il a ainsi produit une dichotomie des voies éducatives.

Selon la première **voie I**, si la nature se change en verbe qui coïncide avec les besoins du sujet (les stimulus de ses actions) celui-ci accède au savoir qui régule son développement et conduit à sa coïncidence avec la nature. Le savoir devient un élément constituant en ce qu'il participe à la genèse de l'homme. Cette conception amène à focaliser l'éducateur sur les problèmes de la constitution du savoir chez le sujet. Cette attention pour le sujet qui apprend permet de dégager assez tôt la réalité de la didactique.

Selon la seconde **voie II**, c'est par rapport à une image de l'homme comme référent manifeste que le verbe, manifestation exclusive du divin, devient le savoir total auquel tend le maître et auquel on l'identifie dans la démarche éducative. Il forme un ensemble constitué transmis essentiellement par voie orale comme par contiguïté éducative, à un sujet pré-construit qui l'assimile. Dans cette perspective, le problème éducatif majeur se centre sur la constitution du savoir, sur les éléments de savoir

à transmettre pour actualiser la raison innée. Cette démarche implique que le système se régule par feedback directement du sujet au maître. Elle se centre, du même coup, sur le maître lui-même auquel le savoir est identifié. A la différence de ce qui se passe en **I**, on voit que, ici, les problèmes pédagogiques et didactiques entretiennent une plus étroite confusion.

Au-delà de ces systèmes unipolaires se situe l'œuvre de Rousseau. Sa démarche éducative se résume à une alternance entre les deux voies sans qu'elle fasse l'objet d'un choix clair, et a fortiori, de son dépassement qui supposerait un affinement conceptuel. En effet, pour qu'il en soit ainsi, il faudrait que le référent intermédiaire prenne la première place. Cela se passera dans la période suivante où la positivité engendrera de l'abstraction et où l'idéologique (c'est-à-dire l'humain) deviendra le support de la démarche remplaçant ainsi le rôle tenu jusqu'alors par le théologique (c'est-à-dire le divin).

Georges LERBET.

professeur à l'Université
de Clermont II,
chargé de conférences
à l'Ecole des hautes études
en sciences sociales de Paris.

Notes

- (1) « Ce raffinement croissant de l'existence s'accompagne chez les meilleurs de ces seigneurs d'un progrès moral et intellectuel. Ce n'est pas en vain que l'Eglise a détourné nombre d'entre eux, qu'à tous elle propose désormais l'idéal de "chevalier", protecteur des faibles et redresseur de torts », écrit P. Wolff (1971, p. 163).
- (2) Dans *De Disciplina Scholarum* (cité par E. Durkheim, 1938, p. 182) l'auteur a consigné les conseils donnés au maître dans son comportement. Il doit être ferme (rigidus) mais souple, plein de mansuétude pour l'élève (mansuetus) et apte à supporter leur arrogance (elationem discipulorum). Cette dernière exigence suppose implicitement une grande maîtrise de soi et donc des qualités certaines de dépassement par le maître d'éventuelles réactions de prestance.
- (3) G. Gusdorf (1964) a été, lui aussi, sensible à cette problématique. Il écrit notamment dans cette perspective (p. 21) « la scolastique, en tant que mode de connaissance propre à l'Université, affirme le primat de la recherche par la libre discussion. La période médiévale est l'âge par excellence des oppositions et des contradictions du sic et du non... » et il ajoute (p. 30) « la scolastique en tant que méthode d'investigation et de preuve, n'empêcherait nullement mais encouragerait plutôt, la critique des idées reçues et le libre examen ».
- (4) Cf. L. Brunschvicg (1953, p. 63) et notre étude (1971, pp. 23 et 24). Comme le montre clairement L. Brunschvicg, Aristote semble avoir voulu faire du syllogisme d'ordre essentiellement discursif l'instrument qui prévaut dans l'activité cognitive. On comprend alors pourquoi la connaissance médiévale, essentiellement aristotélicienne, néglige l'expérience et s'enferme dans la dialectique.
- (5) « S'il y a une philosophie médiévale, elle ne se réclame que de sa valeur rationnelle », écrit E. Gilson, (1944, p. 386).
- (6) R. Ruyer (1950) a fait de l'utopie une des caractéristiques de la Renaissance. M. Debesse (1971, p. 204 et suiv.) a repris cette idée pour les problèmes éducatifs. Pour notre part, nous pensons que le concept d'utopie renvoie, en fait, à celui d'égoïsme idéaliste qui caractérise un moment épistémologique de la genèse de notre civilisation, marqué par cette coupure. Il traduit un stade de développement assez comparable à ce qui se produit au début de l'adolescence lorsque la conquête opératoire formelle fait primer le processus assimilateur (cf. J. Piaget et B. Inhelder, 1955).
- (7) « Les préceptes de la philosophie sont comme les yeux de l'esprit, par anticipation, afin de nous faire voir ce qu'il convient d'entreprendre et ce que nous devons éviter. Une longue pratique dans les domaines divers procure, je l'avoue, bien des avantages, mais à la condition d'être en possession de la sagesse et d'avoir été soigneusement instruit des principes de la vertu », écrit-il (in *De l'éducation des enfants*, 1529).
- (8) « Car s'il (l'élève), écrit-il notamment, embrasse les opinions de Xénophon et de Platon par son propre discours, ce ne seront plus les leurs, ce seront les siennes. Qui suit un autre ne suit rien, il ne trouve rien, voire il ne cherche rien... Ainsi les pièces empruntées d'autrui, il les transformera et confondra pour en faire un voyage tout sien, à savoir son jugement. Son institution, son travail et étude ne vise qu'à le former » (Essais, 26).
- (9) « On ne cesse de crier à nos oreilles comme qui verserait dans un entonnoir ; et notre charge, ce n'est que redire ce qu'on nous a dit : je voudrais qu'il (le précepteur) corrigéât cette partie, et que, de belle arrivée, selon la portée de l'âme

- qu'il a en main, il commençât à la mettre sur la montre, lui faisant goûter les choses, les choisir et discerner d'elle-même, quelquefois lui ouvrant le chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir. Je ne veux pas qu'il invente et parle seul : je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour » (ibid.).
- (10) « Au demeurant, cette institution se doit conduire par une sévère douceur, non comme il se fait : au lieu de convier les enfants aux lettres, on ne leur présente à la vérité qu'horreur et cruauté. Ôtez-moi la violence et la force : il n'est rien à mon avis qui abâtardise et étourdisse si fort une nature bien née » (ibid.).
- (11) Les jésuites, comme le remarque P. Mesnard (1961, p. 102) n'ont pu tirer le moindre profit du cartésianisme, œuvre d'un de leurs anciens élèves. Ils demeurent tellement liés à la formation discursive qu'ils s'avèrent incapables de spéculer sur d'autres objets.
- (12) « Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et ce dont nous avons besoin étant grand, nous est donné par l'éducation », (Emile, livre I).
- (13) « Ne tenez point à l'enfant des discours qu'il ne peut entendre. Point de descriptions, point d'éloquence, point de figures, point de poésie... n'ajoutez plus rien : s'il vous fait des questions n'y répondez point, parlez d'autre chose. Laissez-le à lui-même, et soyez sûrs qu'il y pensera ». (Emile, livre II).
- (14) « N'accordez rien à ses désirs parce qu'il le demande, mais parce qu'il en a besoin ». (Emile, livre II).
- (15) « On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égaré. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer que ce sont les enfants qui sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme... Commencez donc par mieux connaître vos élèves », écrit-il dans la préface de l'Emile.
- (16) « Nous sommes, disait Bernard de Chartres, comme des nains assis sur les épaules de géants », écrit E. Gilson (1944, p. 402).
- (17) Cette évolution n'est pas sans rapport avec la maîtrise de plus en plus exhaustive de l'œuvre d'Aristote (cf. J. Verger, 1973, p. 92).
- (18) E. Durkheim (1938, p. 318), qualifie très explicitement de réaliste cette pédagogie protestante. Mais son analyse, à la différence de la nôtre est fondée sur le recours à des préoccupations pratiques d'ordre social (Luther aurait prôné l'apprentissage des langues pour ne pas que les réformés fassent « l'effet de barbares attardés », p. 326) voire socio-économique. Cette analyse durkheimienne ne nous semble pas pleinement convaincante. En effet, les données socio-économiques ne diffèrent pas tellement d'un pays à l'autre de l'Europe, pour qu'on puisse traiter univoquement, du seul point de vue sociologique, les pays de même religion. L'analyse épistémologique d'ordre plus abstrait nous paraît rendre compte avec davantage de cohérence des données de cette problématique.
- (19) Ratio = oratio, écrit selon un « jeu de mots séduisant et facile », comme il dit, A. Clause (1968, p. 115).

Éléments bibliographiques

- Burdeau (G.). — *La démocratie*, Paris, Seuil, 1956.
- Brunswick (L.). — *Les âges de l'intelligence*, Paris, P.U.F., 1953.
- Chateau (J.). — *Jean-Jacques Rousseau ou la pédagogie de la vocation*, in *Les Grands Pédagogues*, Paris, P.U.F., 1961, 189-210.
- Chateau (J.). — *Montaigne psychologue et pédagogue*, Paris, Vrin, 1964.
- Clause (A.). — *Pédagogie relationnaliste*, Paris, P.U.F., 1968.
- Cournot (A.). — *Essai sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique*, Paris, Hachette, 1851.
- Durkheim (E.). — *L'évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F., 1938 (2^e éd. 1969).
- Filloux (J.C.). — *Remarques sur l'évolution des tendances pédagogiques*, in *Pédagogie et psychologie des groupes*, Paris, Ed. de l'Epi, 1966, 51-64.
- Foucault (M.). — *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.
- García Hoz (V.). — J.L. Vives, *pédagogue de l'Occident*, in *Les grands pédagogues*, Paris, P.U.F., 1961, 23-24.
- Gilson (E.). — *L'esprit de la philosophie médiévale*, Paris, Vrin, 1944.
- Gusdorf (G.). — *L'université en question*, Paris, Payot, 1964.
- Halphen (L.). — *Les origines de l'université de Paris*, in *Aspects de l'université de Paris*, Paris, A. Michel, Ed. 1949.
- Hubert (R.). — *Traité de pédagogie générale*, Paris, P.U.F., 1961.
- Lafon (R.). — *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1963.
- Lerbet (G.). — *Introduction à une pédagogie démocratique*, Paris, Le Centurion, 1971.
- Lerbet (G.). — *L'éducation démocratique*, Thèse d'Etat, Université de Paris VIII, 1974, Librairie Champion, Paris, 1978.
- Mesnard (P.). — *La pédagogie des jésuites*, in *Les grands pédagogues*, Paris, P.U.F., 1961, 45-107.
- Piaget (J.). — *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969.
- Piaget (J.) et Inhelder (B.). — *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, P.U.F., 1955.
- Roux (G.). — *L'œuvre pédagogique de Wolfgang Ratichius*, Paris, Vrin, 1963.
- Snyders (G.). — *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, P.U.F., 1965.
- Suchodolski (B.). — *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, Paris, Scarabée, 1960.
- Verger (J.). — *Les Universités au Moyen Age*, Paris, P.U.F., 1973.
- Vial (J.). — *L'époque contemporaine*, in *Traité des Sciences Pédagogiques*, II, Paris, P.U.F., 1971.
- Wolff (P.). — *Histoire de la pensée européenne*, I, Paris, Seuil, 1971.

CONVERSION RELIGIEUSE ET FORMATION PROFESSIONNELLE AU XVIII^e SIECLE : la « Propagande » de Montpellier

Vouées à la conversion des protestants, les confréries pour la Propagation de la foi naissent à partir des années 1630 (Paris, la première, en 1634) et se répandent dans les villes de confession mixte (Rouen, 1642 ; Marseille, 1645 ; Grenoble, vers 1650 ; Sedan, 1652 ; Le Puy, 1653 ; Metz, 1657 ; Lyon, 1659) (1). Celle de Montpellier*, créée en 1679, s'insère donc dans ce réseau devenu dense au cours des décennies qui précèdent la Révocation de l'Edit de Nantes. Mi-cléricales, mi-laïques, ces associations sont proches, dans leur composition sociale et leur idéologie dévote, des Compagnies du Saint-Sacrement, qui leur fournissent d'ailleurs bien des membres. Elles se maintiennent jusqu'à la fin de l'Ancien Régime, mais on observe une mutation de leurs activités au cours de leur siècle d'existence. Dans une première période qui irait **grosso modo** de leur création aux années 1710, elles se consacrent aussi bien aux enfants qu'aux adultes ; elles prennent

* Nous remercions vivement Danièle Neirinck et Annette Sahraoui, conservateurs aux Archives départementales de l'Hérault, qui nous ont donné toutes facilités pour travailler sur un fonds en cours de classement.

alors en charge tous ceux qui s'adressent à elles dans un désir censément spontané de conversion, distribuent les aumônes, mettent les uns en pension chez des personnes sûres, assurent aux autres un placement comme apprenti ou comme domestique. Les « Maisons de la Propagation » louées ou achetées par leurs soins sont alors des sortes d'« hospices de catéchumènes » (2) où l'on catéchise et où l'on héberge provisoirement les nouveaux convertis.

La transformation de tels établissements se noue au tournant des années 1730, quand ils se sont assimilés à de véritables institutions scolaires où les petits protestants sont mis en pension pour recevoir une instruction générale parallèlement à leur éducation religieuse. La gratuité est assurée à la plupart d'entre eux par l'octroi d'une pension annuelle d'une centaine de livres que leur verse la Régie des Biens des Religionnaires fugitifs (3). Principales gestionnaires de ces « pensions royales », les confréries pour la Propagation de la foi ont dans un deuxième temps pour principale occupation l'administration de ces sortes d'écoles. On compte beaucoup plus de maisons pour les filles que d'établissements destinés aux garçons : la prolifération des congrégations féminines enseignantes permettait de fournir aisément et à peu de frais un personnel compétent ; le pensionnat correspondait davantage aux habitudes d'éducation des filles (4).

I. — LA PROPAGANDE : UNE INSTITUTION SCOLAIRE DOUBLE

La Propagation de Montpellier, dont les archives ont été conservées (5), dirigeait un de ces rares pensionnats de garçons. Ici la rupture entre les deux types d'activités qu'on vient de définir est accentuée du fait d'une longue interruption dans les procès-verbaux de la confrérie entre 1681 et 1752 (6). Cette lacune n'est pas forcément fortuite : la congrégation a dû s'assoupir dans la première moitié du siècle et elle renaît de la volonté d'un vicaire général : François-Gabriel de Pomier de Saint-Bonnet, qui la reconstitue avec des amis, obtient des lettres patentes de confirmation (décembre 1754) pour la rendre apte à recevoir dons et legs, et teste en sa faveur en 1763 après avoir acheté de ses deniers la maison dite des Colombys qu'il destine à une institution pour les jeunes protestants (7). Le bâtiment en est encore debout aujourd'hui, près de la cathédrale, dans la rue de la Providence, entre les rues de l'École-Mage et Arc-de-Mourgues. Laisant de côté l'activité de la compagnie au moment de la Révocation de l'Edit de Nantes, nous nous attacherons plus particulièrement au fonctionnement de cette institution, communément appelée « **la Propagande** » (8), qu'elle dirige dans la seconde moitié du XVIII^e siècle (1752-1793).

A défaut de la composition sociale de la confrérie dans son ensemble, celle du bureau qui l'anime nous est

connue. Sur les vingt et un membres qu'il compte au cours de la période, neuf appartiennent au clergé et douze sont des laïcs. Les premiers sont tous séculiers, six d'entre eux sont chanciers (quatre siègent au chapitre cathédral, dont trois sont en même temps vicaires généraux, et deux à la collégiale de Saint-Sauveur) ; les trois autres sont : l'un curé de la paroisse Sainte-Anne de Montpellier, le second conseiller-clerc au Présidial, le troisième est dit prêtre sans que soient précisées ses fonctions. Au total donc, des ecclésiastiques bien rentés, caractéristiques d'un moyen clergé intégré dans la bonne société montpelliéraine. Les laïcs appartiennent au milieu des officiers et des hommes de loi : deux notaires, deux procureurs et un conseiller au Présidial, un trésorier de France, un receveur des droits de contrôle, un professeur de droit, un avocat et un bourgeois (les deux autres n'ont pas été identifiés). On peut donc noter l'absence de négociants ou de médecins, plus favorables peut-être à la tolérance, voire imprégnés eux-mêmes de protestantisme. Ce paysage social ressemble fort en tout cas à celui de la compagnie lyonnaise cinquante ans plus tôt, évoqué par Madame Martin (9).

Une première tâche incombe au bureau : le recrutement de jeunes pensionnaires et conjointement la gestion des pensions que la Régie des Biens des Religioneux fugitifs leur destine. Il lui faut donc repérer dans Montpellier et ses environs les enfants protestants et persuader les parents de leur donner une éducation catholique. Cette prospection est organisée méthodiquement. La ville est partagée en quartiers dont chacun est placé sous la responsabilité d'un ecclésiastique et d'un laïc. Dans le diocèse, on compte sur l'armée de réserve que constituent les curés de campagne. Une circulaire leur est adressée le 12 février 1753 pour les informer de l'existence de l'institution et de son objet, et leur demander de fournir de petits dossiers individuels sur les enfants susceptibles de recevoir la pension royale (10) ; l'envoi est renouvelé en février 1770. Si on dresse la liste de ceux qui ont sollicité l'entrée de tel ou tel enfant, les curés pourtant sont loin de former l'armature du réseau ainsi dessiné, puisque seuls en font partie le curé de Ganges et son vicaire, ceux de Brissac, de Buzignargues, de Lansargues et de Saint-Marcel. Les laïcs ont pris le relais : à Lunel une demoiselle Jeanneton Chambon, de toute évidence rentière de son état, fait figure de véritable sergent recruteur (11). Quelques bienfaiteurs s'engagent aussi à payer la pension de protégés : parmi eux les évêques de Montpellier et des diocèses limitrophes (Alès, Lodève, Uzès), mais aussi de hauts personnages de la ville comme Baron, trésorier de France, ou Coste, directeur des Messageries (ce dernier déclare en 1793 10 000 l. de revenus) (12). Faute de renseignements précis, il est difficile de préciser plus avant le profil social des correspondants de la Propagation.

Une fois les enfants ainsi collectés, les filles sont distribuées parmi les écoles de la ville tenues par des religieuses. La maison de la Providence accueille la majorité d'entre elles car elle a vocation d'éduquer les nouvelles converties ; fondé en 1682 dans ce dessein, mais devenu un repaire de « filles amoureuses et libertines » (13), cet établissement, confié aux Ursulines du couvent montpelliérain de Saint-Charles, est restauré par les soins de la Propagation qui obtient pour lui de nouvelles lettres patentes le 26 juillet 1756 (14). A cette date, quarante sur les soixante pensionnaires sont nouvelles catholiques. La logique de la répartition des filles dans les différents pensionnats obéit vraisemblablement à des critères sociaux : en bas de l'échelle la Providence reçoit les filles issues des milieux artisanaux ; les Sœurs Noires et celles de Notre-Dame du Refuge, congrégations séculières, auraient une clientèle analogue. Puis viendraient, dans l'ordre croissant de la hiérarchie sociale : les Ursulines, les Visitandines, et le monastère bénédictin du Vignogoul pour les « demoiselles » issues de la marchandise, des offices et de la noblesse (15). Il faudrait vérifier cette impression par des sondages approfondis dans d'autres sites.

Les garçons sont mis en pension à la maison des Colombys ouverte en 1746 et gérée par la Propagation. La maison n'est pas seulement un pensionnat : à côté de lui un externat fonctionne comme une école élémentaire, comprenant deux classes desservies par deux Frères des Ecoles Chrétiennes qui sont rémunérés par la Propagation (16) et qui viennent deux fois par jour assurer leur service. Cette école cependant diffère des autres tenues par cette congrégation du fait qu'elle est payante (3 l. par élève et par mois), et qu'elle comprend une section de latinistes (6 l. par mois), le produit des rétributions devant alimenter la caisse de la Propagation. Le pensionnat s'adresse presque exclusivement aux petits protestants (17) qui sont censés y demeurer jusqu'à leur entrée en apprentissage ; il est tenu par un maître « pour contenir les enfants avant et après l'heure des classes... (Il) ne doit jamais les perdre de vue, soit à la promenade aux jours de récréation, soit à l'église, au réfectoire, dortoir, etc. » (18). On lui adjoint un second en 1769. Logés et nourris par la maison ces deux maîtres ont de faibles honoraires (50 l. en 1769 ; en 1775 le premier reçoit 150 l. et le second 75), ce qui explique leur relative instabilité. Sur les sept qui se succèdent et dont l'identité est connue, quatre sont ecclésiastiques ou prêtres, un seul est spécifié laïc. La maison compte en outre un aumônier (dont les fonctions peuvent se cumuler avec celles de premier maître), une gouvernante chargée de l'économat et une servante.

Malgré la modestie de l'établissement, la Propagation dispose pour sa gestion de sommes d'argent qu'enverraient bien des collèges. Pour les quatre années où

la présentation du budget fait l'objet d'une délibération du bureau (1768, 1770 et 1771 d'une part, et 1793 de l'autre) (19) les recettes globales de l'œuvre oscillent autour de 20 000 l. (45 000 l. même en 1770, qui semble à cet égard exceptionnelle); le solde est toujours positif, allant de 5 000 à 15 000 l. sans qu'on dispose de la ventilation de toutes les recettes par catégories. Or les revenus émanant de la seule gestion de l'œuvre tels qu'on peut les reconstituer ne forment que la moitié du total des recettes comptabilisées, ainsi que l'établit le tableau suivant :

Pensions des garçons de la maison de Colombys (a)	2 932 l.	
Pensions des filles nouvelles converties jouissant d'une pension royale (b) :		
— 34 pensionnaires à la Providence	3 060 l.	
— 16 pensionnaires chez les Sœurs Nôlres	1 860 l.	
— 1 pensionnaire chez les Ursulines	144 l.	5 754 l.
— 2 religieuses à la Visitation	300 l.	
— 2 religieuses au Refuge	200 l.	
— 2 filles en métier	190 l.	
Rétributions scolaires des garçons externes (c)	2 592 l.	
		Total 11 278 l.

a) Moyennes des années 1768 à 1770, soit 24 pensionnaires environ.

b) Chiffres de 1774, première année connue dans son ensemble d'après A.D. Hérault, G 3 583.

c) Evaluation d'après les effectifs de 1770, estimés à 72 enfants.

La Propagation a donc été destinataire de nombreux ou riches dons et legs : la conversion des protestants semble bien œuvre pie, dans les mêmes milieux sans doute que ceux où recrute la confrérie.

Riche et bien géré, l'établissement a manifestement l'estime du public. Lorsqu'en juin 1792 le maire, accompagné d'officiers municipaux, vient signifier au bureau l'arrêté du directoire du département tendant à chasser les Frères qui avaient refusé de prêter serment, l'administration de l'école est conservée intégralement. Son objet seul est transposé du domaine religieux au domaine laïc, car « il répugne à la Constitution qu'il existe des établissements expressément et exclusivement destinés pour la conversion à la religion romaine. Il n'y a de vraies conversions à demander, à solliciter que celles qui attachent les Français à l'Etat, à la Société, à la grande famille, à l'obéissance des lois » (20).

II. — PENSIONNAIRES ET EXTERNES : DEUX CONFESSIONS, UN MÊME MILIEU

Mesurer la place de la Propagande dans la société montpelliéraine du XVIII^e siècle finissant exige, outre une connaissance de son fonctionnement idéologique et institutionnel, une approche pondérée de son recrutement.

Nous avons été grandement aidés en cela par la bonne tenue des registres de l'institution, due sans doute avant tout à leur fonction initiale de registres comptables, dans lesquels la pension de l'élève ou la contribution de ses parents, tuteurs ou protecteurs étaient régulièrement consignées.

Les fiches nominales des élèves, dressées d'après les registres de la pension, peuvent être confrontées avec une liasse d'extraits baptistaires. Cette confrontation montre que les registres reprenaient les renseignements d'état civil fournis par les certificats que les pensionnaires devaient remettre à leur entrée, à savoir un extrait baptismal et, si le père était protestant, son autorisation pour que l'enfant fût élevé dans la religion catholique et romaine, ou plus simplement, pour qu'il « soit catholique, apostolique et romain » (21). Grâce à ces documents nous connaissons la profession de 69 sur 170 parents (soit 40,6%), ce qui renseigne sur la situation sociale de 92 sur 209 (44,0%) pensionnaires connus. Ce pourcentage est, bien sûr, relativement faible, mais il permet une approche globale, fondée sur une confrontation avec les autres données disponibles. Il est peu probable, en tout cas, que nous eussions retrouvé, au prix d'une recherche longue et onéreuse, l'ensemble des baptêmes des autres enfants, souvent nés hors de Montpellier et baptisés au Désert.

Bien que les registres des élèves externes n'indiquent que rarement le métier de leurs parents, la recherche de leur situation professionnelle s'est avérée plus aisée parce qu'il s'agit presque sans exception d'élèves montpelliérains catholiques. Dans la plupart des cas, en effet, leur baptême a pu être retrouvé dans les registres des baptêmes des quatre paroisses de la ville, grâce aux tables qui en ont été confectionnées au XVIII^e siècle. Nous avons ainsi repéré la profession de 312 parents, auxquels correspondent 368 élèves. Sur un total de 493 externes fichés 130 seulement (26,1%) nous sont donc demeurés inconnus. Il n'est pas exclu qu'un certain nombre d'entre eux ait été baptisé au Désert (22). Beaucoup d'autres sont très vraisemblablement nés ou baptisés hors de Montpellier, en particulier les fils d'agriculteurs de la banlieue. Sans doute faudra-t-il dans l'évaluation qui suivra tenir compte de cette sous-estimation probable du poids de leur catégorie socio-professionnelle. Enfin nous avons éliminé du comptage quelques externes dont le baptême n'a pu être identifié avec certitude pour des raisons d'homonymie. Le fichier ainsi constitué permet de dresser un tableau par catégories socio-professionnelles de l'origine des deux groupes touchés par la Propagande : pensionnaires et externes. Pour que ce tableau prenne toute sa valeur, il faut pouvoir saisir la place des parents d'élèves dans l'ensemble de la société montpelliéraine.

Un document tardif, mais encore antérieur aux bouleversements institutionnels et sociaux de l'époque révolu-

tionnaire, permet la reconstitution globale des différentes couches socio-professionnelles de la ville. Il s'agit des rôles de la **capitation** de 1789 — un document de 52 pages, imprimé « aux frais de souscripteurs », en vertu de la délibération de la commune de Montpellier du 15 janvier 1790, et qui regroupe les capités par l'ordre des sixains (quartiers), et, à l'intérieur, des îles (pâtés de maisons), « afin que chaque citoyen pût trouver plus facilement sa cote, et celle de tout autre avec qui il voudrait comparer la sienne » — ce qui exclut pratiquement les sous-taxations grossières des citoyens aisés, facilement repérables pour les concurrents et jaloux de tous bords. L'ensemble des cotes personnelles y figure, à l'exception de celles du clergé et, bien évidemment, des collectivités (23).

Pour l'exploitation de ce document nous avons eu recours à la méthode mise au point par Jacques Dupâquier (24). Il s'agit de calculer la moyenne d'imposition de toute la population considérée, en divisant le total des impositions payées par le nombre total d'individus cotés. Muni de cette moyenne on répartit les capités en les classant suivant une progression géométrique : ceux qui paient de la moyenne au double de la moyenne dans la catégorie **A**, du double au quadruple dans la catégorie **B**, de quatre à huit fois la moyenne dans la catégorie **C**, et ainsi de suite. De même ceux qui paient de la moyenne à sa moitié sont classés dans la catégorie **a**, de la moitié au quart dans la catégorie **b**, et ainsi de suite jusqu'à ce que toute la population ait trouvé sa place. Dans notre cas, on trouvera le résultat de cette opération sur le **tableau 1**. Il ne s'agit évidemment pas ici de faire une étude sociale de Montpellier. Et contrairement à ce que nous espérons initialement, il ne nous a pas été possible de retrouver avec certitude dans ces rôles les parents des externes et des pensionnaires de la Propagande : les prénoms n'y sont que rarement indiqués et les mêmes noms de famille reviennent fréquemment parmi les tenants d'une profession donnée, souvent à des niveaux de taxation fort différents, de sorte que beaucoup d'identifications auraient relevé de l'hypothèse ou de l'arbitraire. Il est certain, en tout cas, que les noms de famille des parents d'élèves se rencontrent dans une densité toute particulière dans le sixain Sainte-Croix, celui précisément où se trouve l'édifice de la Propagande, ce qui suggère une aire de recrutement réduit, du moins en ce qui concerne les élèves externes : pour ceux-ci, la Propagande aurait joué le rôle d'une école de quartier.

Le tableau socio-professionnel des capités de 1789 ne nous permet donc pas de situer avec exactitude les parents d'élèves dans la hiérarchie fiscale de la ville. Il contribue quand même à une confrontation éclairante entre, d'une part, la composition globale de la société montpelliéraine, et, d'autre part, celle du groupe des familles qui envoient leurs enfants à l'école de la Propagande. Pour cela, il nous a semblé préférable d'amputer

du tableau général des capités les catégories de personnes ne formant pas ménage, selon toute vraisemblance, et n'étant donc pas susceptibles d'entrer dans les catégories des parents d'élèves, à savoir : les garçons et domestiques cotés avec leur employeur dans une seule cote (25), les femmes exerçant un petit métier, et celles qui sont capitées à part, sans profession indiquée. En revanche, nous y avons ajouté les 152 personnes payant une cote d'office.

Le résultat de la confrontation des trois populations étudiées se lit sur le **tableau 2** et le **graphique 1**. La ville de Montpellier y apparaît avant tout comme une cité travailleuse : deux actifs sur cinq y sont artisans, un sur cinq vit du travail de la terre, un sur dix s'adonne au commerce, grand ou petit. L'Université, qui connaît pourtant une légère hausse des effectifs depuis le milieu du siècle (26), ne semble guère peser dans la société urbaine. Pas plus que les offices : à part une Cour des Aides piéthorique (118 officiers), on ne compte guère qu'une centaine d'officiers de tout genre dans la ville. S'y ajoutent 300 commis, dont beaucoup sont sans doute des commis de marchand. Mais il s'agit aussi d'une cité pauvre, où du moins d'une ville où la répartition des richesses est très inégale : l'écrasante majorité de la population (86,4 %) paie moins de la moyenne de la capitation, et plusieurs catégories professionnelles ne dépassent guère cette moyenne, dans leur ensemble. Quant aux riches, une comparaison est possible avec les registres de la Contribution Patriotique de 1789 précisément : 104 citoyens de Montpellier déclaraient alors des revenus supérieurs à 10 000 l. (27). Une tranche comparable est constituée par les capités des catégories **D** à **H**, payant plus de 58 l., soit 216 au total. Les notables (nous comprenons dans ce groupe : noblesse, armée, offices, finance, professions libérales et bourgeois) forment 40,7 % de ce dernier ensemble, les 59 négociants et 15 marchands en constituent 34,3 % ; quelques artisans (3,2 %) et un grand nombre d'oisifs (21,8 %) se partagent le reste. Sur le rôle de la Contribution Patriotique les notables avec des revenus de plus de 10 000 l. représentent 53,8 % du total ; les 41 négociants et un seul marchand forment ensemble 40,4 % ; les 5,8 % qui restent concernent les 6 oisifs. L'on voit que les pourcentages de la Contribution Patriotique sont nettement décalés vers le haut de l'échelle sociale : il n'y a plus d'artisans dans le groupe, il ne reste plus qu'un seul marchand, et les oisifs fortunés se réduisent à un groupe restreint. Il est donc, nous semble-t-il, vraisemblable que les grosses fortunes se trouvaient effectivement en haut de la hiérarchie socio-professionnelle (principalement dans les milieux des nobles, des officiers de la Cour des Aides, et des négociants), et que marchands, artisans et oisifs étaient sur-imposés par rapport à ces catégories.

Tableau 1

Structure socio-professionnelle de la ville de Montpellier d'après la capitation de 1789

Cote en livres	0.10	1	2	4	7.10	14.10	29	58	115	229	458	916	Total	
Catégorie		à 1.10	à 3	à 7	à 14	à 28.10	à 57	à 114	à 228	à 457	à 915	à 1 831	N	%
(M = 7 l. 3 s.)	d	c	b	a	A	B	C	D	E	F	G	H		
Noblesse		1	4	6	12	9	25	19	13	7	1	2	99	0,93
Armée	6		5	3	3	6	2						25	0,24
Officiers	2	3	15	24	21	16							105	0,99
Employés, commis ...	1	34	110	144	9	6	14	5	2	1	1	1	304	2,87
Financiers		3	5	14	10	7	7	6	4	1			57	0,54
Professions libérales ..	3	13	39	31	28	33	24	4	2				177	1,67
Maîtres d'école, théâtre, musique	7	54	50	5	1								117	1,10
Bourgeois	2	10	39	30	26	38	30	14	5				194	1,83
Négociants			5	10	16	18	31	29	20	9	1		139	1,31
Marchands	1	4	26	57	52	34	24	10	4				212	2,00
(Re)vendeurs	4	33	88	34	7	1							167	1,57
Maîtres artisans :														
— alimentation		6	54	82	51	23	4	1					220	2,07
— bâtiment	2	7	81	34	27	4	1						156	1,47
— chaussure	3	10	95	35	14	3							160	1,51
— cuir, tannerie		2	6	22	7	11	1	1					50	0,47
— habillement	5	14	65	38	8	11							141	1,33
— métaux	1	4	34	51	20	18	3	1					132	1,24
— meubles et outillage	1	6	90	62	22	8	4						193	1,82
— papier, imprimerie ..	1	1	14	16	2	4	2						40	0,38
— textile	12	14	486	23	15	7	1						558	5,26
— transport			22	10	16	4							52	0,49
— autres	1	5	64	47	28	8	1	3	1				156	1,47
Total maîtres	28	68	1 011	420	208	101	17	6	1				1 858	17,51
Garçons et compagnons	14	114	1 211	3									1 342	12,65
Auberges, écuries ...	1	3	33	50	20	21	1	1					119	1,12
Agriculteurs :														
— ménagers, jardiniers, fermiers		1	46	70	32	21	3						173	1,63
— travailleurs de terre	18	52	951	38	11	4							1 074	10,12
Domestiques :														
— hommes	2	6	1 178	2									1 188	11,20
— femmes		5	665		1								691	6,51
Petits métiers :														
— hommes	19	132	130	2									283	2,67
— femmes	44	305	141	10	4								504	4,75
Roturiers sans profes- sion indiquée :														
— hommes	33	66	375	98	55	49	22	14	7	3			722	6,81
— femmes, veuves ...	119	427	244	98	68	52	28	17	4	2			1 059	9,98
Total N	302	1 334	6 380	1 149	584	416	228	125	62	23	3	3	10 609	
%	2,9	12,6	60,1	10,8	5,5	3,9	2,2	1,2	0,6	0,2	—	—	100,00	100,00

Tableau 2

Structure socio-professionnelle des groupes de parents d'élèves comparée avec celle de la ville de Montpellier

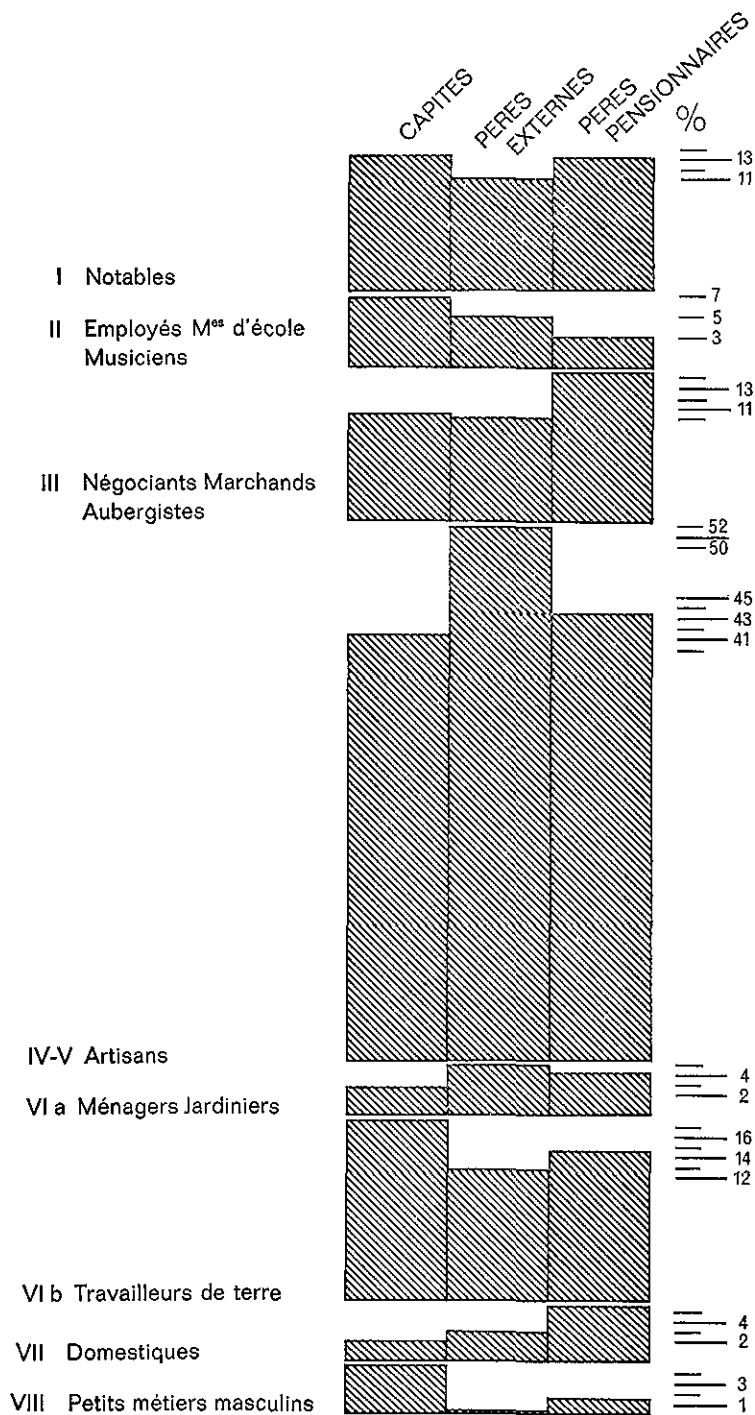
	a. Capitation de 1789		b. Parents d'élèves externes (1768-1784)			c. Parents d'élèves pensionnaires (1746-1790)		
	N	%	N	%	écart b/a	N	%	écart c/a
Nobles et notables *	809	13,43	33	11,22	0.84	9	13,04	0.97
Employés, commis, maîtres d'école, musique, théâtre	421	6,99	15	5,10	0.73	2	2,90	0.41
Négociants, marchands, aubergistes, vendeurs	637	10,58	30	10,20	0.96	10	14,49	1.37
Maîtres artisans ** :								
— alimentation, cuir, métaux, papier	442	7,34	49	16,67	2.27	8	11,60	1.58
— textile	558	9,27	22	7,49	0.81	8	11,60	1.25
— autres	858	14,25	69	23,47	1.65	12	17,39	1.22
Garçons et compagnons artisans	642	10,66	13	4,42	0.41	2	2,90	0.27
Total artisans	2 500	41,52	153	52,05	1.25	30	43,49	1.05
Agriculteurs :								
— ménagers, jardiniers, fermiers	173	2,87	15	5,10	1.78	3	4,34	1.51
— travailleurs de terre	1 074	17,83	38	12,93	0.73	10	14,49	0.81
Total agriculteurs	1 247	20,70	53	18,03	0.87	13	18,83	0.91
Domestiques (hommes)	125	2,08	9	3,06	1.47	4	5,80	2.79
Petits métiers (hommes)	283	4,70	1	0,34	0.07	1	1,45	0.31
Total	6 022	100,00	294	100,00	—	69	100,00	—
Hommes sans profession Indiquée ...	722		18			101		
% sur total général		10,95		5,62			59,41	
Total général	6 744		312			170		

* Ce groupe comprend les catégories suivantes : noblesse, armée, officiers (y compris les 152 officiers cotés d'office), financiers, professions libérales et bourgeois.

** Le premier groupe comprend les catégories dont le mode de la capitation est en a ; celui des deux autres groupes est en b.

La composition du groupe des parents des élèves externes de la Propagande correspond assez bien, dans son ensemble, à la structure socio-professionnelle de la ville. Mais l'écart calculé indique par rapport à celle-ci une sur-représentation des catégories moyennes (artisans et agriculteurs fortunés, domestiques capités à part) et une très nette sous-représentation des catégories en bas de la hiérarchie sociale (travailleurs de terre, petits métiers divers) et fiscale (employés, artisans du textile). Les pourcentages obtenus à l'intérieur de la catégorie des artisans sont significatifs à cet égard. Les secteurs les plus aisés de l'artisanat (ceux dont le mode de la capitation est en a), à savoir l'alimentation, le cuir, les métaux et le papier, sont nettement sur-représentés à l'école par rapport aux autres (mode en b). Parmi ceux-ci le textile,

catégorie nombreuse mais de toutes la moins aisée, fournit également le plus faible pourcentage d'élèves. Le petit nombre de parents d'élèves garçons et compagnons artisans s'explique évidemment surtout du fait que nous rencontrons les parents le plus souvent à un âge relativement avancé, lorsqu'ils ont déjà fait leurs preuves de maîtrise. Toutefois, si le recrutement touche de préférence les catégories sociales situées en amont d'un certain seuil de pauvreté, il ne s'agit nullement, semble-t-il, d'un recrutement d'élite. Il n'y a parmi les externes aucun fils de noble ou d'officier supérieur ; quant au commerce, aucun des 42 négociants et marchands déclarant en 1789 un revenu de plus de 10 000 l. n'a eu de fils parmi les externes ; ce n'est que sur le rôle de la Taxe Municipale Révolutionnaire de 1793 (28) que nous voyons apparaître un parent



Structure socio-professionnelle comparée de la ville de Montpellier et des deux groupes de parents d'élèves.

d'élève parmi eux : Pierre Salze, marchand de toile, taxé sur un revenu de 12 000 l.

Le milieu montpelliérain touché par la Propagande apparaît donc comme une couche sociale intermédiaire,

située légèrement au-dessus de la moyenne. Il s'agit aussi d'un milieu alphabétisé à un degré relativement important, comme le témoignent les signatures apposées par les pères en bas des actes de baptême des futurs élèves.

Tableau 3
Alphabétisation des parents d'externes

	Total des parents d'élèves	Père absent ou baptême non trouvé	Total restant	Père ne sait pas signer	Signature malhabile	Père signe bien	
	N	N	N	N	N	N	%
Notables et marchands	78	10	68	—	—	68	100.0
Maitres artisans :							
— alimentation, cuir, métaux	49	6	43	1	2	40	93.0
— textile	22	—	22	8	2	12	54.5
— autres	70	6	64	5	3	56	87.5
Garçons et compagnons	13	1	12	1	1	10	83.3
Agriculteurs :							
— ménagers, jardiniers	15	—	15	2	4	9	60.0
— travailleurs	37	1	36	22	3	11	30.6
Domestiques	9	2	7	2	—	5	71.4
Autres	19	—	19	2	2	15	78.9
Total N	312	26	286	43	17	226	
%				15.0	6.0	79.0	

Quatre parents d'élèves sur cinq savent bien signer, et si l'on excepte les agriculteurs, catégorie hybride dans la population urbaine, ce pourcentage monte à 87,7%. Voire, si l'on considère que la signature malhabile n'infirmes pas l'hypothèse de l'alphabétisation, il ne reste que 8% de parents d'élèves urbains illettrés. Soulignons pourtant à quel point l'alphabétisation semble avoir laissé à désirer dans le groupe d'agriculteurs, même aisés, et, d'autre part, dans celui des artisans du textile, essentiellement des facturiers en laine qui sont peut-être déjà proches d'un statut d'ouvrier. Comme nous n'avons pu faire un comptage général des signatures par professions à Montpellier, il est difficile d'évaluer le sens exact de nos pourcentages, mais il n'en demeure pas moins que ceux-ci sont nettement supérieurs aux chiffres obtenus pour la même période et pour des groupes socio-professionnels analogues à Lyon (29).

Un dernier indice de l'aisance des parents d'élèves apparaît dans la date exacte de l'entrée des externes à l'école de la Propagande. En regroupant ces dates par trimestre, on peut calculer les pourcentages suivants :

Tableau 4
Entrées des externes par trimestre, en % (N = 498)

	Hiver	Printemps	Eté	Automne
	D-J-F	M-A-M	J-J-A	S-O-N
Notables	13.9	22.2	27.8	36.1
Employés	19.0	42.9	28.6	9.5
Marchands	11.1	25.0	33.3	30.6
Artisans	13.2	32.4	22.5	31.9
Agriculteurs	21.3	21.3	27.9	29.5
Domestiques	30.0	10.0	40.0	20.0
Autres	17.8	26,3	30.9	25.0
Total %	16.1	27.9	27.5	28.5
N	80	139	137	142

L'on voit que tous les groupes socio-professionnels sont pratiquement insensibles aux contraintes saisonnières, même les agriculteurs. Contrairement à ce que l'on pourrait attendre, les entrées au début de l'hiver sont même plutôt rares, celles en plein été nombreuses. Qui plus est, il semble difficile de parler d'une vraie rentrée scolaire, tant le nombre d'entrants en automne paraît réduit.

Le profil essentiellement artisanal du recrutement se confirme lorsqu'on passe des parents des externes aux élèves eux-mêmes : 52,0 % des parents, 52,3 % des élèves appartiennent à ce milieu. Si la prépondérance artisanale parmi les pères se conserve au niveau des élèves, c'est grâce au fait que les familles en amont de l'échelle sociale ont relativement peu d'enfants à l'école (30). Dans toutes les catégories sociales, en effet, le nombre d'élèves ayant un frère à l'école est à peu près égal, soit un sur cinq seulement ; à une poignée de cas près le cadet entre toujours plus jeune que l'aîné. La présence de trois frères a été constatée à sept reprises, tandis que l'occurrence des quatre frères Piron, fils du basson de Saint-Pierre (la cathédrale), constitue un cas unique, sans doute à plus d'un titre : liés au milieu ecclésiastique, les enfants auront eu droit à un traitement de faveur (31).

Si l'on étend la recherche à la famille globale, il serait facile de multiplier les exemples de relations familiales entre les élèves, ce qui accentue encore le caractère d'école de quartier. Pour ne donner qu'un exemple : les trois élèves Dessales sont cousins, étant fils de deux frères, tous deux maître plâtrier. L'un d'eux est indiqué comme « plâtrier de la maison ». Ce dernier étant marié à Françoise Nougaret, c'est en tant que « neveu de Salles, plâtrier de la maison » que Jean-Charles Nougaret entre comme externe, entraînant à son tour un cousin Nougaret, comme lui fils d'un maître maçon.

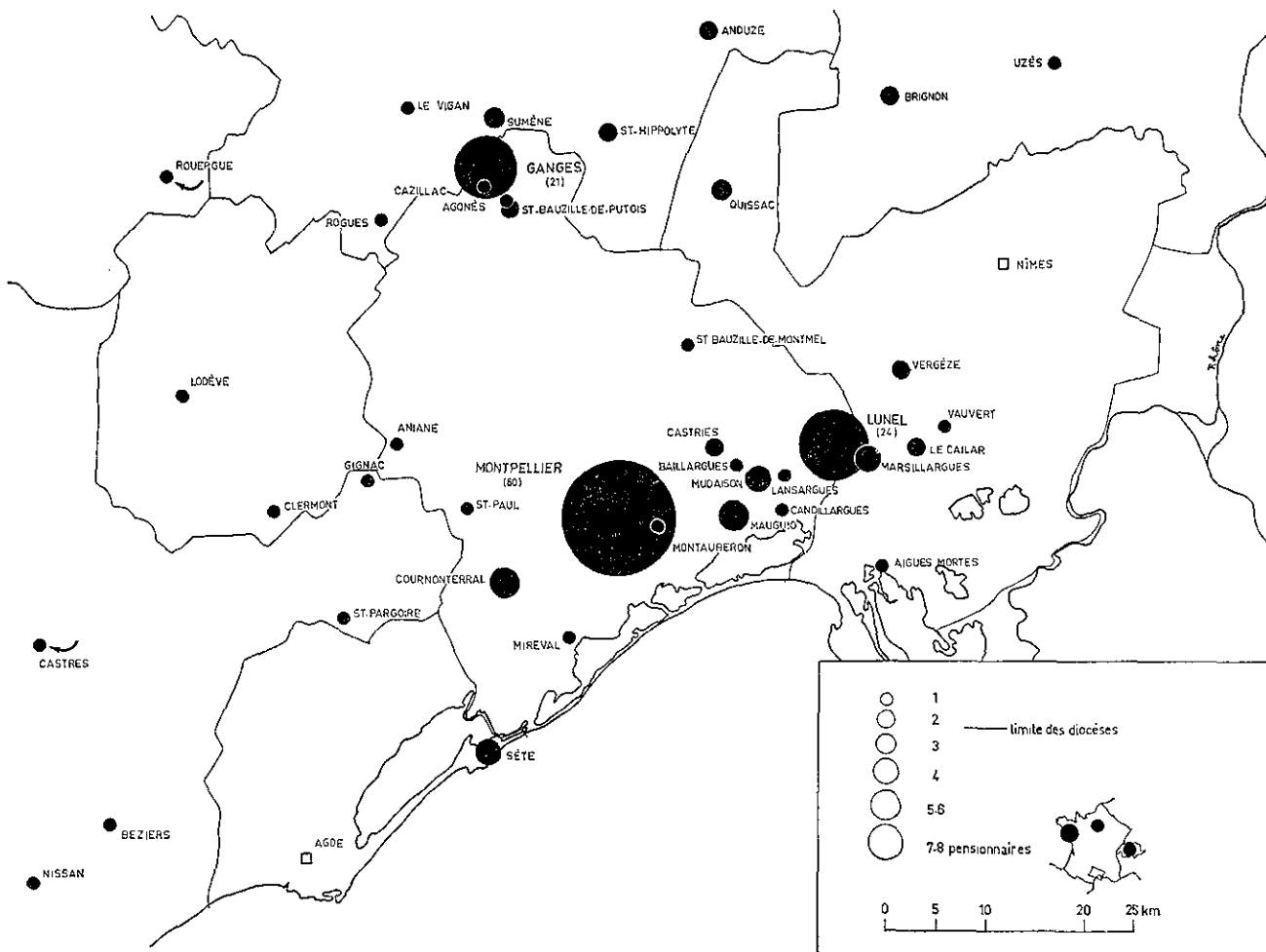
Tout bien pesé, le profil du recrutement des externes renvoie vers une clientèle moyenne, ni riche ni pauvre, qui se situait un peu au-dessus de la moyenne fiscale, et qui représentait dans chaque catégorie socio-professionnelle avant tout ceux qui étaient arrivés à une relative aisance. C'est l'image de la masse urbaine, vue sous un jour favorable et décalée vers le haut. En revanche, on ne peut comparer terme à terme la composition sociale du groupe des parents d'élèves **pensionnaires** avec celle de la ville de Montpellier, puisqu'il s'agit là d'internes souvent originaires d'autres lieux, de surcroît trop peu nombreux pour permettre des pourcentages significatifs. Il n'en reste pas moins que l'on demeure frappé, à la lecture du **tableau 2**, de la concordance entre le recrutement des pensionnaires et la structure de la ville. Il semble bien que le groupe des pensionnaires reflète un milieu urbain moyen et qu'il a été analogue au groupe des externes (32). La **provenance géographique** des pensionnaires indique qu'il n'y a guère lieu de s'en étonner

(voir la **carte**). Sur 209 pensionnaires, 34 origines sont restées inconnues (soit 16,3 %). Des 175 qui restent, 134 (soit 76,6 %) sont originaires du diocèse de Montpellier (33) et 32 (18,3 %) des cinq diocèses limitrophes. Le recrutement concerne donc une aire géographique proche et est essentiellement urbain : 105 sur 134 pensionnaires du diocèse de Montpellier (78,4 %) proviennent des trois villes de Montpellier, Ganges et Lunel.

Dans le groupe des pensionnaires encore le nombre d'enfants scolarisés par famille demeure bas. Pour 69 parents d'élèves dont la profession a pu être repérée, nous avons compté 92 pensionnaires ; un enfant sur trois avait donc un frère dans la pension. Ce taux est plus élevé dans le groupe des artisans (45 enfants) : un enfant sur deux y comptait un frère, qui lui succédait parfois dans la pension de la Régie. Ce chiffre est sans doute à mettre en rapport avec la fonction de l'institution, qui n'entendait pas préparer au collège, mais simplement assurer un circuit éducatif court : la petite école, suivie par l'apprentissage d'un métier, d'où la prépondérance des fils d'artisans, dans une perspective de stabilité socio-professionnelle. Un autre facteur non négligeable aura été la gratuité du pensionnat, grâce aux subsides de la Régie. Tout se passe comme si les artisans, libérés des lourdes charges financières que leur imposait la scolarisation et surtout l'apprentissage, envoyaient leurs enfants plus volontiers à l'école, même si cela impliquait une contrainte confessionnelle.

Pensionnaires et externes apparaissent donc comme deux groupes, distincts pour des raisons confessionnelles, mais semblables quant à leur recrutement social. Cette similitude est confirmée par l'âge à l'entrée des élèves des deux groupes. Le **tableau 5**, qui donne la moyenne de cet âge par catégories socio-professionnelles, montre qu'elle est à peu près égale dans tous les groupes : 10 ans révolus, tout en étant un peu plus élevée pour les enfants du milieu marchand et curieusement basse pour les fils de domestiques. Mais on constate que la fourchette des âges est large et l'indice de dispersion (34) élevé : plus encore qu'aux collèges, des enfants d'âges très divers se cotoyaient habituellement à l'école élémentaire, et sans doute dans la même classe. Quant aux pensionnaires, le petit nombre d'origines sociales connues ne nous a pas permis de différencier les âges à l'entrée selon l'origine socio-professionnelle. Quoi qu'il en soit, la moyenne générale de cet âge est de 10,1 ans, soit à peu près le même chiffre que pour les externes (35).

C'est au niveau de la durée du séjour (36) que les deux groupes prennent chacun un chemin différent. La durée moyenne du séjour des externes s'avère fort réduite : 1,7 ans, soit deux années scolaires si l'on tient compte des vacances. En fait, 246 élèves sur 439 (56 %) quittent l'école dès la première année, et 79 même avant la fin du premier trimestre ; 88 autres (20 %) partent au



Origine géographique des pensionnaires de la Propagande de Montpellier.

Tableau 5
Moyennes d'âge à l'entrée et à la sortie

I. Externes	Entrée				Sortie Moyenne	Durée du séjour	
	N	Moyenne	Fourchette des âges	Indice de dispersion		Moyenne (ans)	Moyenne des fils de parents illettrés
Notables	29	10,62	5-15	0.252	12,54	1,92	—
Employés	16	10,13	6-15	0.322	12,88	2,75	—
Marchands	31	11,39	6-15	0.178	12,48	1,09	—
Maîtres artisans :							
— alimentation, cuir, métaux	46	10,33	6-16	0.240	11,90	1,57	
— textile	23	10,61	6-17	0.259	12,50	1,89	
— autres	76	10,04	5-15	0.246	12,03	1,99	
Garçons et compagnons	12	10,33	7-13	0.203	11,78	1,45	
Total artisans	157	10,23			12,03	1,80	1,16
Agriculteurs :							
— ménagers, jardiniers	16	10,44	7-15	0.254	11,87	1,43	1,30
— travailleurs	38	10,34	6-20	0.278	11,44	1,10	0,73
Domestiques	9	8,88	6-12	0.194	11,38	2,50	1,60
Autres	19	9,21	5-13	0.287	10,53	1,32	
Total	315	10,30	5-20	0.252	12,00	1,70	1,02
II. Pensionnaires	158	10,10	4-18	0.276	15,41	5,31	(—)

cours de la seconde année. Le petit quart qui reste peut prolonger la scolarité jusqu'à huit ans de séjour, mais il s'agit là d'exceptions. La scolarité courte est la règle dans toutes les catégories sociales : seulement 31 % des fils de notables, 9 % des fils de marchands, 31 % des fils d'artisans et 15 % de fils d'agriculteurs dépassent les deux ans de séjour à l'externat. Notons par ailleurs que le séjour semble se raccourcir d'un tiers lorsque le père est illettré (tableau 5) : contrainte économique, ou moindre effort d'investissement culturel ?

En conséquence, les externes sortent jeunes : en moyenne à 12 ans (le mode étant à 13 ans). Cette moyenne pose un problème, car il n'est guère probable que les externes entraient en apprentissage dès cette sortie précoce : les déclarations royales ne vont pas dans ce sens (celle de 1724 prolongeait la scolarité jusqu'à l'âge de 14 ans) ; qui plus est, elle est nettement dépassée par celle des pensionnaires, qui correspond justement à leur mise en apprentissage, à savoir quinze ans et demi (37). Est-on fondé à formuler l'hypothèse que la scolarité des externes à la Propagande ne constituait qu'une première étape, le plus souvent suivie par une

deuxième mise à l'école ailleurs, avant l'entrée en apprentissage ? Faut-il s'en tenir à l'hypothèse d'un investissement culturel différentiel selon les catégories socio-professionnelles ? Cette deuxième hypothèse se trouve confirmée par les constats des contemporains qui critiquaient le temps vide entre la sortie de l'école et la mise en apprentissage. Cela peut expliquer le parallélisme entre l'âge à la sortie et la hiérarchie sociale, la catégorie des employés et commis, celle précisément où l'écriture constitue l'instrument de travail par excellence, étant la mieux lotie. Les deux hypothèses d'ailleurs ne se contredisent pas l'une l'autre.

III. — L'IDÉOLOGIE DE LA PROPAGANDE EN ACTION : CONVERSION ET TRAVAIL MANUEL

En tant que maison d'éducation le pensionnat de la Propagande était destiné, en principe, aux jeunes garçons protestants. Le décompte des appartenances confessionnelles des parents, telles qu'elles ont été consignées dans les registres de la maison, ne confirme pas tout à fait cette visée initiale. Certes, les fils de parents protestants

constituaient l'immense majorité du recrutement. Mais on y trouvait également quelques enfants nés de deux parents catholiques et dont l'orthodoxie catholique ne semble pas pouvoir être mise en cause. Il s'agit en fait, semble-t-il, de quelques jeunes parents ou protégés des membres du bureau. Tel est le cas de Jérôme Dumas, neveu du grand archidiacre Loys, membre du bureau : il passe trois mois au pensionnat, puis, fait exceptionnel, devient externe, pour apprendre le latin, sans doute en vue de la cléricature (38). C'est la proximité de son oncle qui l'aura attiré à la Propagande. Il en est de même pour Jacques Granier, neveu d'un notaire de ce nom, lui aussi administrateur de l'œuvre (39). Quant à Joachim Boisse, c'est son frère, « M. l'Abbé Boisse », qui paye la pension (40). Y ont-ils été mis pour la valeur de l'exemple ?

Plus nombreux sont les enfants nés de mariages mixtes. Dans 92 cas la religion des deux parents au moment de l'entrée du garçon nous est connue avec certitude : 20 enfants (soit 22 %) sont nés d'un père protestant et d'une mère catholique, 5 d'un père catholique et d'une mère protestante. La rareté de ce dernier cas est vraisemblablement due à la règle qui faisait de la religion du père le critère d'attribution de la pension royale. C'est du moins ce qui semble résulter de plusieurs notices dans les registres. René Arroui, par exemple, fils d'une veuve catholique de Sète, ne pouvait être gardé pour cette raison, malgré les supplications de sa mère (41). Aussi, lorsqu'on accepta en 1777 Jean-Louis Ferré, fils d'un huissier de Ganges, de mère protestante mais d'un père « mauvais catholique » (sans doute mal converti), le plumeur nota-t-il presque à regret : « ainsi on ne peut pas proposer cet enfant pour la gratification » (42). Par contre, le fils d'un tisserand, « catholique déserteur », pouvait être proposé pour la pension : la mère étant protestante, il s'agira d'un père apostat (43). A plusieurs reprises les catalogues de la Propagande notent des traits qui, toutes nuances gardées, permettraient de conclure à l'indifférence confessionnelle des parents ou à un œcuménisme de tous les jours. C'est ainsi, sans doute, qu'il faut comprendre la qualification « mauvais(e) catholique », qui revient plus d'une fois (44). A l'opposé, les registres notent quelques conversions récentes d'un des parents, généralement de la mère, ce qui semble avoir favorisé le placement des enfants à l'institution (45). Caractéristique est le cas de Jean-André Grasset, fils de Jacques, travailleur à la manufacture de tabac de Sète, et de Marguerite Vinot, de Genève ; le catalogue note : « le père et la mère semblent faire des démarches pour embrasser la religion catholique ; il l'a professée autrefois, mais ensuite il apostasia à Genève », ce qui vaut à l'enfant la pension royale pendant 3 ans en un apprentissage de tonnelier (46). D'autre part, on pressent parfois de véritables drames familiaux, dus aux déchirements confessionnels. Guillaume Valpillière, de Mauguio, issu d'un mariage mixte, est reçu

« malgré la modicité de l'offre », parce que « son père l'a déjà amené avec lui en Suisse ; sa mère, catholique, voulant faire élever son fils dans la religion catholique le propose pour la pension ». Il paraît sortir peu après, mais un an plus tard on le retrouve à Nîmes : « Les Sœurs de la Charité de Nîmes annoncent qu'il est chancelier dans la foi catholique. » Aussi est-il remis au pensionnat (47). Et le fils de Pagez, boulanger de Montpellier, « a eu pendant sa jeunesse beaucoup d'inclination pour la religion catholique. On dit même que M. Farjon (= grand vicaire et membre du bureau de l'œuvre) lui a fait faire la première communion. On ajoute que le père l'empêche de faire son devoir de catholique » (48).

Mais lorsque la confession des deux parents est connue, nous sommes le plus souvent en présence d'enfants issus de deux parents protestants (63 sur 92), ce qui, après tout, correspond à la finalité de l'institution. L'admission, dans ces cas, prend quelquefois les dimensions d'une véritable opération de sauvetage, du moins aux yeux du clergé et des pieux notables du bureau. Jacques-Gaspard Gibelin, par exemple, fils d'un cabaretier protestant de Cournonterral, est reçu à la demande du curé du lieu, parce que sa mère, veuve, s'est « remariée avec un catholique, mais misérable, qui ne voudrait pas recevoir cet enfant. Il serait entre les mains d'un oncle protestant » (49). Pour un autre, on décide de le recevoir gratuitement, sans même attendre l'octroi d'une pension royale, « attendu qu'il est fils d'une mère zélée protestante qui mène régulièrement cet enfant à l'assemblée » (50). D'autres élèves encore, nés de deux parents protestants, paraissent avoir déjà des frères ou sœurs convertis. Ainsi, après six ans de séjour à la Propagande, Louis Argeli (ou Agnelli), orphelin d'un tuilier protestant de Castries, sera-t-il envoyé en apprentissage chez son frère, « bon catholique et de bonnes mœurs » (51). Notons enfin que les braves membres du bureau se sentent parfois une vocation de sauver des enfants d'une misère dont on distingue mal s'ils la perçoivent avant tout comme corruption confessionnelle ou plutôt comme détresse morale. C'est ainsi que le curé de Brissac envoie en 1771 Antoine et Moïse Cuminal, nés de deux parents protestants ; ils sont les fils cadets d'un foulonnier qui « court de çà de là, ayant comme abandonné sa famille » ; ils « promettent beaucoup » ; d'ailleurs, leur frère aîné, garçon foulonnier, s'est marié avec une catholique (52). Yves Lafon, fils de parents « issus de protestants », se voit payer la pension par le directeur du séminaire : « le père est très mauvais sujet, la mère très pauvre » — plus tard elle payera néanmoins sa pension comme latiniste, à raison de 12 l. par mois (53). Pierre Taulamesse, enfin, a déjà perdu son père qui était cardeur de filotelle et protestant ; sa mère, également protestante, « est de mauvaise vie, de même que la grand-mère » ; il reste donc cinq ans et devient ensuite menuisier (54).

Il est, bien sûr, difficile, sinon impossible d'évaluer le degré de spontanéité des parents lors des mises en pension de leurs fils. Mis à part les conflits au sein des familles que nous venons d'évoquer, il n'est nullement exclu que la perspective d'une éducation quasiment gratuite suivie d'un apprentissage lui aussi gratuit ait conduit plus d'un père protestant à accepter les conditions confessionnelles du placement de son fils à la Propagande, au moins provisoirement (55). Mais à quelques occasions les catalogues se font écho des résistances parentales. Tel père se voit obligé à déclarer : « Je m'engage à MM. les administrateurs de ne point retirer l'enfant que lorsqu'il saura son métier » (56) — ceux-ci estimant certainement que l'enfant sera alors suffisamment affermi dans la foi catholique pour pouvoir être renvoyé dans son milieu d'origine. Plus émouvant, et éloquent, est la formule qu'utilise Pierre Randon, domestique chez M. de Meaux, seigneur de Saussines, à Quissac, pour autoriser l'entrée de son fils Pierre à la Propagande, et qui lui sort droit du cœur : « Quoique protestant et intimement attaché à mon fils (...) duquel il me coûte beaucoup de me séparer, sacrifiant l'amour paternel à son intérêt particulier (...), je le recommande aux soins charitables des Messieurs qui veulent bien s'en charger, j'en aurai une vive reconnaissance » (57).

Enfin, ce n'est sans doute pas un hasard si le pensionnat a recueilli au cours de son existence un fort pourcentage d'orphelins. Sur 164 élèves dont nous savons si les parents étaient vivants au moment de leur entrée, 23 (soit 14 %) étaient orphelins de père et mère, 42 autres (26 %) avaient déjà perdu l'un ou l'autre des parents. C'est d'ailleurs surtout à eux que sont destinées les pensions de la Régie : 85 % de ces enfants en reçoivent une.

L'éducation prodiguée aux petits protestants mis en pension à la Propagande se voulait complète : outre les moyens de rester fermes dans la foi catholique, elle devait donner aux enfants la faculté d'entrer dans la vie adulte avec une qualification professionnelle apte à leur assurer une vie décente. La rentabilité scolaire de l'institution peut être grossièrement évaluée en fonction de cet objectif : sur les 198 enfants répertoriés (chiffre amputé des 11 morts en cours de scolarité) 95, soit 48 %, quittent l'établissement sans avenir professionnel assuré, mais le poids des non-valeurs scolaires est ici alourdi du stock des inconnus. Pour plus de la moitié des pensionnaires donc, l'institution a pleinement joué le rôle qu'elle s'était assigné. Ce taux est comparable *mutatis mutandis* à celui des collégiens achevant, vers la même époque, leur rhétorique dans un collège de fin d'études comme Avallon (58). Ce taux de réussite est sans doute celui d'une performance éducative maximale, étant donné les contraintes qui pèsent ici sur l'écolier pour le maintenir dans l'établissement.

Avoir un métier manuel est la destination normale des pensionnaires de la Propagande : leurs parents sont majoritairement artisans et on ne vise pas à leur donner un autre avenir. La politique de la confrérie est tout à fait conforme en cela à l'idéologie des Lumières qui craint que l'éducation n'entraîne la désertion des métiers productifs. La classe de latin apparaît tolérée seulement puisqu'elle est même supprimée en 1774 : « Il a été délibéré de ne permettre à aucun enfant de la maison d'étudier le latin et même de défendre à ceux qui aillent au collège d'y retourner par rapport aux inconvénients qui en résulteraient » (59). L'interdiction est muette sur les raisons qui l'ont motivée ; elle suggère au moins le fonctionnement de cette classe où le maître devait se contenter de donner aux écoliers les rudiments puisque certains pensionnaires sont envoyés au collège. De toutes façons, la classe n'a jamais été beaucoup fréquentée ni par les externes ni par les pensionnaires, puisqu'on relève 16 noms seulement parmi les premiers — mais apprendre le latin coûtait deux fois plus cher pour eux que suivre les classes des Frères (6 l. par mois au lieu de 3 l.) — et 9 parmi les seconds, soit 3,5 % seulement de l'effectif total. Les renseignements recueillis sur chacun de ces deux groupes s'éclaircissent mutuellement pour nous permettre de mieux cerner cette orientation marginale. L'origine sociale de 15 externes nous est connue. Un seul est fils d'artisan, encore que l'ambiguïté du métier de peintre laisse planer un doute : profession artistique ou métier du bâtiment ? Tous les autres appartiennent à la bourgeoisie moyenne : 8 sont fils de petits notables ou d'employés (60) et 6 peuvent être rattachés au milieu ecclésiastique, proches parents de prêtres affiliés à l'œuvre, ou fils de musiciens d'église (61). Le partage entre les deux filières — apprentissage d'un métier manuel ou étude du latin — s'avère donc social. On peut légitimement suggérer qu'on attend du dernier groupe évoqué qu'il s'achemine vers le sacerdoce. Parmi les pensionnaires latinistes dont on ne connaît malheureusement pas l'origine sociale, 4 sur 9 entrent effectivement au séminaire, et l'on peut prêter la même intention à deux autres, originaires du diocèse d'Alès où ils retournent pour achever leurs études au collège de la ville épiscopale que l'évêque fondateur a voulu pépinière de missionnaires en pays protestant (62). La classe de latin semble donc envisagée d'abord à titre de petit séminaire, mais le bureau répugne à accorder un statut privilégié aux futurs prêtres même s'ils le revendiquent : en 1769 on rappelle aux deux pensionnaires « qui ont embrassé l'état ecclésiastique » qu'ils sont soumis à la même discipline que leurs camarades (63). Cet avertissement porte peut-être le germe de la suppression de la classe de latin en 1774. Une poignée de pensionnaires non latinistes se destine encore à d'autres cléricatures : deux entrent au noviciat des Frères des Ecoles Chrétiennes à Avignon, quatre

deviendront « cols blancs » (un commis de procureur et trois commis de marchand), un septième chirurgien. L'éventail des métiers non manuels se clôt sur l'aventure : trois des adolescents enfermés à la Propagande seront respectivement soldat, marin et pilote de navire. Au total 19 anciens pensionnaires, soit 18,4% seulement de ceux dotés d'une profession ne travailleront pas de leurs mains.

Si l'on excepte un pensionnaire confié à un ménager, destiné par conséquent à l'agriculture, tous les autres (soit 83) entrent en apprentissage chez un maître artisan à la suite d'un contrat passé aux frais de la Propagande. Le coût de l'apprentissage varie entre 100 et 300 l. environ (64). Notre base statistique est trop faible pour pouvoir situer chaque métier selon la hiérarchie des coûts d'apprentissage (65), autant qu'à l'aune d'une qualification professionnelle du moins, le prix semble rapporté au coût de la vie car le maître nourrit l'apprenti ; il augmente donc en 1792 et 1793, années de denrées chères mais le maître propose parfois la gratuité à condition que la nourriture soit à la charge de la Propagande. La durée de l'apprentissage dépasse exceptionnellement trois ans ; il en faut huit cependant pour être orfèvre, mais cet apprentissage s'assimile peut-être à une initiation plutôt qu'à une formation professionnelle.

Le choix des métiers ne semble pas être imposé aux enfants : certains en changent après quelques mois auprès d'un premier patron et la Propagande signe à leur intention un nouveau contrat. L'apprenti craint d'être soumis à de basses besognes : l'un d'eux, employé d'abord chez un jardinier qui s'était pourtant engagé explicitement à ne pas lui faire « ramasser des balayures dans la rue », le quitte au bout de quatre mois pour entrer chez un cordonnier (66). En 1792 et 1793 la crise économique raréfie considérablement l'offre d'apprentissage et les sommes demandées par les maîtres font reculer la Propagande. Le député du bureau chargé de signer les contrats rentre bien souvent bredouille après avoir couru la ville en quête de l'artisan de la qualification désirée ; le pensionnaire doit alors modifier son choix : c'est ainsi que François Sablier souhaite successivement devenir tapissier, puis bourrellier, tapissier de nouveau, avant de finir chez un tanneur avec lequel un engagement est enfin pris. Le bureau confie plus volontiers ses protégés à des artisans qu'il connaît : le réseau des patrons recouvre partiellement celui des parents d'élèves ou des anciens externes, devenus eux-mêmes artisans (67). Les métiers choisis se répartissent dans toutes les branches de l'artisanat sans qu'on puisse observer de prédilection pour les plus lucratifs d'entre eux : 26 se classent dans la catégorie de l'alimentation, des métaux et du cuir, 16 dans celle du textile, et 41 se distribuent entre l'ameublement (13), la chaussure (11), l'habillement (11), et le bâtiment (6). Plutôt que le gain, c'est la qualification professionnelle qui semble avoir joué dans la décision : les pensionnaires

qui se sont orientés vers le textile, par exemple, seront fabricants au métier, économiquement indépendants, travaillant les matières nobles de la soie ou du coton, et leurs homologues à Lyon constituent un groupe culturellement favorisé (68).

Mais le souci d'une éducation complète manifestée par la Propagande s'inscrit le plus souvent dans les bornes de la stabilité sociale. Pour 47 de nos pensionnaires nous connaissons à la fois la profession du père et celle du fils. Une comparaison entre les deux statuts sociaux est donc possible. Deux seulement n'ont pas de métier manuel, le futur marin et un futur prêtre, mais il est difficile de parler pour eux de promotion, car leurs pères étaient respectivement marchand et maréchal ferrant, métiers riches. L'artisanat accueille tous les autres et cette orientation professionnelle privilégiée par la confrérie opère des transformations auxquelles n'aurait sans doute pas abouti le cours normal d'une adolescence urbaine (69). Ainsi 10 élèves pourraient être considérés comme déclassés socialement (5 fils de notables, 2 de marchands, 3 de paysans riches), mais 9 ont acquis un statut supérieur à celui de leur père (6 fils de travailleurs de terre, deux enfants de domestiques, un fils d'ouvrier). Il reste que dans leur majorité ces artisans (26, soit 55,3%) sont eux-mêmes fils d'artisans. Toutefois, cinq seulement d'entre eux choisissent exactement le métier qu'exerçait leur père.

CONCLUSION

Les précisions chiffrées apportées dans cette brève étude renvoient le chercheur aux questions que la quantification ne saurait résoudre. Jalonnant le texte, des contradictions se font jour entre le fonctionnement réel de la Propagande et les catégories institutionnelles que le lecteur porte en lui : école des Frères, mais école payante ; classe de latin, mais sans régent spécialement appointé pour l'enseigner, et leçons concurrentes du collège et d'un curé à Cournonsec. Si on essaie de définir l'école de la Propagande, une hypothèse vient à l'esprit : tout en s'insérant dans le réseau des écoles élémentaires urbaines, elle attire une clientèle située à mi-chemin entre celle du collège et celle de l'école de charité. Son fonctionnement participe aussi à celui des deux institutions : l'absence de gratuité, le taux familial réduit et l'existence d'une classe de latin l'apparentent à la régence latine, mais la sortie précoce des externes et le devenir artisanal des pensionnaires la rapprochent de l'école élémentaire.

Par son caractère marginal, l'institution fait mieux appréhender la complexité des rouages éducatifs tribulaires d'héritages accumulés. Rien n'est moins rigide que l'école au XVIII^e siècle, où des notions comme l'assiduité en classe, l'âge scolaire ou le niveau d'études n'ont pra-

tiquement pas cours. Parmi les contemporains eux-mêmes, la majorité n'a pas forcément la maîtrise de ce labyrinthe institutionnel. La lecture des autorisations parentales est éloquente à ce sujet : si le souci d'une bonne éducation pour leurs enfants est partout clairement exprimé et la confiance en la valeur pédagogique de la Propagande quasi générale, les méprises sur l'institution elle-même laissent suggérer que, pour beaucoup, le monde scolaire est une machine mystérieuse. Ainsi le concierge catholique du commandant de la province se voit-il refuser l'entrée de son fils au pensionnat parce que celui-ci « n'est pas

dans l'erreur, ni en danger », la mère étant nouvelle convertie ; le père répond alors qu'il croyait « que cette œuvre était un collège dans lequel il y avait des bourses fondées à la nomination de M. l'évêque de Montpellier » (70). Un autre père, protestant celui-ci, autorise son fils « à entrer au collège pour apprendre à lire et à écrire » (71). L'on ne saurait dire mieux.

Marie-Madeleine COMPÈRE
et Willem FRIJHOFF,
service d'histoire de l'éducation,
I.N.R.P., Paris.

Notes

- (1) P. BARBERY, *L'Œuvre de la Propagation de la Foi à Grenoble et à Lyon (1647-1792)*, Montauban, 1913, pp. 1-32.
- (2) L'expression est employée par Jean-Jacques Rousseau, dans ses *Confessions* (Ed. de la Pléiade), Paris, 1959, t. I, p. 60, pour désigner un établissement semblable à Turin où il fit un séjour à l'âge de 16 ans pour se convertir au catholicisme.
- (3) La Régie est une Ferme à partir de 1733 ; le nom subsiste cependant. Sur l'aspect juridique et financier de cette institution, voir : E. JAHAN, *La confiscation des biens des religieux fugitifs de la Révocation de l'Edit de Nantes à la Révolution* (thèse en droit), Paris, 1959, in-8°, 138 p.
- (4) Les Ursulines et les Visitandines, fondées au début du XVII^e siècle, ouvrent surtout des pensionnats ; les congrégations séculières de la fin du siècle tiennent des écoles où des pensionnats sont annexés. Pour les garçons, il faut attendre la deuxième moitié du XVIII^e siècle pour que les pensionnats deviennent la règle dans les collèges et la plupart des écoles de charité n'en ont pas. Cf. R. CHARTIER, M.M. COMPÈRE et D. JULIA, *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, 1976, passim.
- (5) Conservées aux A.D. Hérault, fonds en cours de classement, coté 46 H (dans la suite nous renverrons simplement à ce fonds, sans répéter chaque fois le nom du dépôt). En voici le contenu : 46 H 1, registre des délibérations de la confrérie (1679-1793) ; 46 H 2, restauration de la Propagande (1752-1755) ; 46 H 3 à 5, succession de Saint-Bonnet ; 46 H 6-7, catalogues des pensionnaires (1746-1784) ; 46 H 8, fin de ce catalogue (1785) et début de celui des externes (1771-1775) ; 46 H 9-10, suite du précédent (1775-1784) ; 46 H 11, autorisations parentales et extraits baptistaires (1771-1791) ; 46 H 12 à 15, gestion des pensions sur les Economats et la Régie des Biens des Religieux fugitifs ; 46 H 16, contrats d'apprentissage des pensionnaires (1764-1790) ; 46 H 69 à 77, registres des bénéficiaires des pensions royales ; 46 H 78, liquidation de l'œuvre.
- (6) Ces procès-verbaux sont partiellement publiés et analysés du point de vue protestant dans : « Procès-verbaux de la Propagation de la Foi de Montpellier », *Bull. de l'Hist. du Prot. Français*, 26 (1877), 113-121 et 159-165 ; 27 (1878), 213-220 ; continué par Ph. CORBIÈRE, « La Propagation de la Foi d'après ses propres registres », *Ibid.*, 29 (1880), 337-348 et 385-399.
- (7) Le pensionnat est ouvert sous la seule direction de Saint-Bonnet en octobre 1746 avec un effectif de pensionnaires vraisemblablement réduit ; en mars 1748 ils sont 15. Leur nombre augmente nettement en janvier 1749 et ne cesse de croître jusqu'en 1752 (32 en février 1751), date à laquelle l'institution est prise en charge par la confrérie de la Propagation. A partir de là l'effectif se maintient autour de 30 à 35 élèves (46 H 6). La moyenne annuelle des entrées demeure faible (5,5 par an

- entre 1751 et 1790), mais les pensionnaires restent longtemps. Les entrées sont assez nombreuses entre 1761 et 1770 (7,3 par an) pour se raréfier ensuite. En revanche, l'externat connaît alors son essor : en moyenne 33,8 élèves y entrent bon an mal an entre 1771 et 1784 (dernière année complète), sans qu'il y ait une baisse au cours de cette période.
- (8) La « propre grande » sous la plume d'un menuisier protestant, Pierre Arnaud qui, le 10 août 1789 autorise la mise en pensionnat de son fils Jean-Antoine, âgé de 6 ans, « pour lui faire donner une éducation que lui ne peut pas » (46 H 11).
- (9) O. MARTIN, *La conversion protestante à Lyon du milieu du XVII^e siècle à la Révocation de l'Edit de Nantes : la Compagnie de la Propagation de la Foi (1659-1687)*, thèse de 3^e cycle, Paris-IV, 1974, ex. dactyl., 356 p. Nous devons la consultation de cet ouvrage à l'obligeance de l'auteur.
- (10) Pour bénéficier d'une pension royale il fallait, semble-t-il, que le chef de famille fût protestant, soit, en cas de mort des parents, que l'enfant fût entre les mains des protestants ; voir ci-après, chapitre 3.
- (11) Elle sollicite l'entrée de trois jeunes Lunellois en 1753, 1771 et 1772, et s'engage à payer la pension de deux autres en 1762 et 1770.
- (12) « Liste des citoyens de Montpellier dont les revenus dépassent 10 000 l. », publ. par J.-P. DELPUECH, *Montpellier à la veille de la Révolution*, s.l. 1954, en annexe.
- (13) 46 H 1 (délib. 26-7-1756). A Rouen filles réformées et filles de mauvaise vie étaient enfermées pêle-mêle dans la Maison des Nouvelles Catholiques dès le XVII^e siècle, selon M. MERIAN, « Historique de la Maison des Nouvelles Catholiques de Rouen (1642-1789) », *Congrès du Millénaire de la Normandie*, t. I, Rouen, 1912, pp. 215-223.
- (14) 46 H 1 (délib. 26-7-1769). Cette restauration s'insère dans un contexte auquel la conjoncture socio-économique ne fut peut-être pas totalement étrangère. C'est du moins ce que nous suggère le cas de la Providence d'Alès ; celle-ci commença ses activités en 1759 sous l'impulsion de l'évêque et sous la direction du maire qui en firent, de concert, un ouvroir pour la filature du coton. Cf. BARDON, « La Maison de la Providence à Alais de 1759 à 1776 », *Bull. de l'acad. de Nîmes*, 1890, pp. 22-26. C'est aussi le moment où le roi abandonne toute volonté de convertir les protestants : la société civile aurait-elle pris le relais de cette politique de conversion par la scolarisation forcée ?
- (15) Pour les filles mises dans les différentes écoles de la ville peu d'origines sociales ont pu être déterminées. Si l'on confond pensionnaires et religieuses (vraisemblablement anciennes pensionnaires), on obtient la répartition suivante :

- deux filles de notables vont l'une chez les Ursulines, l'autre chez les Bénédictines ; huit filles de marchands et négociants orientées pour deux d'entre elles chez les Ursulines, pour une chez les Visitandines, les cinq autres vers la Providence ; les 19 filles issues de l'artisanat (15) et du milieu des employés (4) vont toutes à la Providence, à l'exception d'une seule, fille de maréchal ferrant, confiée aux Ursulines. Parmi les six filles enfin venant du monde paysan quatre fréquentent la Providence et deux le Refuge.
- (16) Ils touchent à ce titre chacun 200 l. en 1769 et 450 l. en 1789.
- (17) Exceptionnellement on y reçut le 26 avril 1775 deux enfants Juifs, Samuel et Jacob Coste, orphelins de mère, et dont le père Abraham, dit Maurice, avait « consenti à leur baptême et à les faire élever dans la religion chrétienne ». Lors de leur baptême leurs prénoms furent changés en François-Félix et Antoine (46 H 6 et 11). Le récit de ROUSSEAU (o.c.) montre que la présence des Juifs dans ce genre d'institution était courante, du moins à Turin.
- (18) 46 H 1 (délib. 14-2-1769).
- (19) 1763 : recettes de 21 438 l. 6 s. 8 d., et dépenses de 16 399 l. 19 s. 2 d., solde de 5 038 l. 7 s. 6 d. ; 1770 : recettes de 44 715 l. 19 s., dépenses de 35 456 l. 10 s., solde de 9 259 l. 9 s. ; 1771 : recettes de 26 364 l. 4 s. 3 d., dépenses de 11 791 l. 1 s. 11 d., solde de 14 583 l. 2 s. 4 d. ; 1793 : recettes de 29 206 l. 9 s. 5 d., dépenses de 14 341 l. 1 s. 10 d., solde de 14 865 l. 7 s. 7 d. Le tout d'après 46 H 1.
- (20) 46 H 1 (délib. 19-6-1792).
- (21) 46 H 11 (L. Boichon, s.d. = 1761).
- (22) Comme les registres des baptêmes protestants de Montpellier ne donnent qu'assez rarement la profession des parents, nous n'avons pas jugé utile de les dépouiller, étant donné la perspective de notre étude.
- (23) A.D. Hérault, non coté. Le produit des cotes personnelles s'éleva à 77 560 l. Pour un total de 10 844 cotes la moyenne d'imposition s'établit à 7,15 l., soit 7 l. 3 s. Selon différentes estimations Montpellier comptait vers la fin de l'Ancien Régime approximativement 32 000 à 33 000 habitants (32 793 au recensement de 1801) ; cf. à ce sujet D. ROCHE, *Le siècle des lumières en province. Académies et académiciens provinciaux, 1680-1789*, thèse pour le doctorat d'Etat, Paris-IV, 1973, dactyl., t. III, tableau 2. Pour l'identification des anciens métiers (fenassiers, pradiers, romaniers, formiers, palemardiers, peilliarots, etc.) nous avons eu recours à : S.J. HONNORAT, *Dictionnaire provençal-français, ou dictionnaire de la langue d'oc ancienne et moderne, suivi d'un vocabulaire français-provençal*, 3 vol., Digne, 1846-1847. Nous avons exclu de la capitulation les vingt seigneurs de paroisse résidant hors de Montpellier et capités à part. Les veuves dont la profession était indiquée ont été totalisées avec ces catégories socio-professionnelles respectives. Les cotes collectives (« Le Sr X. et ses fils ») ont été comptées une seule fois. De ce fait, le total des cotes repérées — 10 609 cotes personnelles indiquées, à quoi s'ajoutent les 118 cotes d'office des officiers de la Cour des Aides, et celles de la compagnie des Trésoriers de France (34), soit au total 10 761 cotes — est légèrement inférieur au total des capités indiqué sur l'imprimé (10 844 cotes personnelles et 152 cotes d'office, soit 10 996 au total).
- (24) J. DUPAQUIER, « Problèmes de mesure et de représentation graphique en matière d'histoire sociale », *Actes du 89^e Congrès National des Sociétés Savantes*, Lyon, 1964, t. II, vol. I, pp. 77-86.
- (25) Les noms de ces garçons et domestiques ne sont pas détaillés par l'imprimé, mais leur total (1754) est indiqué à la p. 52. Tout comme les autres compagnons et les garçons artisans, ils sont habituellement compris dans la catégorie b de notre tableau.
- (26) Voir le graphique dans : CHARTIER, COMPÈRE et JULIA, o.c., pp. 270-271.
- (27) DELPUECH, o.c.
- (28) *Ibid.*
- (29) Voir : M. GARDEN, *Lyon et les Lyonnais au XVIII^e siècle* (Bibl. de la Fac. des Lettres de Lyon, 18), Paris s.d. (= 1970), pp. 242, 246, 254, 266, 311, 351-352 et 450.
- (30) Ce résultat contraste avec le taux obtenu pour le collège d'Avallon, où en moyenne 2 enfants sur 3 avaient un frère au collège, mais où ce taux était nettement plus fort en haut de l'échelle sociale ; au niveau des artisans les taux sont comparables. Il est vrai qu'il s'agit là d'un collège, alors que nous parlons d'une école à un niveau inférieur. Faut-il incriminer la rétribution scolaire ? Voir : W. FRIJHOFF et D. JULIA, *Ecole et société dans la France d'Ancien Régime* (Cahiers des Annales, 35), Paris, 1975, p. 37, tableau 10.
- (31) Le grand vicaire Farjon paie la rétribution scolaire d'au moins deux d'entre eux. En outre, l'aîné apprend le latin, selon toute vraisemblance en vue d'accéder à la cléricature.
- (32) La sous-représentation des catégories pauvres parmi les pensionnaires se comprend aisément : pour être admis, il fallait payer, se faire octroyer une pension de la Régie, ou trouver un mécène. A défaut, par exemple dans le cas des orphelins pauvres, les enfants n'étaient pas reçus au pensionnat, mais à l'hôpital (cf. 46 H 1, délib. 2-5-1769 : le petit Comy est refusé pour cette raison). La même pratique existait à Grenoble, selon BARBERY, o.c., p. 135.
- (33) Le 31-1-1769 le bureau confirme une mesure qui avait été convenue « verbalement (...) depuis longtemps », à savoir de « ne point accepter des enfants hors du diocèse » (46 H 1). La mesure n'a pas toujours été respectée, pour des raisons que nous ignorons.
- (34) L'indice de dispersion (ou coefficient de variation) est l'écart type divisé par la moyenne. Lorsque tous les enfants ont exactement le même âge, il est égal à 0,0. On notera le tassement de l'indice dans le groupe des fils de marchands, qui semble plus homogène que les autres. A titre de comparaison, voir les indices de dispersion des âges à l'entrée de quelques collèges, nettement plus bas, dans : FRIJHOFF et JULIA, o.c., p. 53, et tableau 15.
- (35) Notons que la fourchette y est plus large : de 4 à 18 ans.
- (36) Nous avons évidemment soustrait de ce calcul les quarante-six externes présents à la fin du catalogue, ainsi que les élèves morts à l'école, par ailleurs relativement nombreux : deux parmi les externes (mais du fait même qu'il s'agit d'externes ils ne nous seront pas tous connus), onze (soit 5,3 %) parmi les pensionnaires.
- (37) Les sorties les plus tardives concernant des élèves en situation particulières : deux séminaristes (sorties à 25 et 22 ans), un latiniste (22 ans), un élève qui va apprendre le pilotage (21 ans).
- (38) Trois élèves seulement ont été retrouvés successivement au pensionnat et parmi les externes ; outre Jérôme Dumas il s'agit de Jean-Antoine Brandou(n), fils d'un agent de change et négociant protestant de Montpellier, qui passe trois ans à l'externat, puis cinq au pensionnat (il a, par ailleurs, un frère parmi les externes, un autre au pensionnat), et de Laurent Rouvière, de Ballargues, issu de parents protestants, qui, après cinq ans de pensionnat, continue encore sept mois de fréquenter l'externat.
- (39) 46 H 6 (25-2-1770).
- (40) 46 H 6 (6-1-1767).
- (41) 46 H 1 (délib. 16-5-1769).
- (42) 46 H 7 (9-6-1777). Autres cas d'apostasie : *Ibid.* (28-4-1781), la mère de l'élève Jean Gramont (de père protestant) « était catholique, mais elle a apostasié pour professer la religion de Calvin » (J.-P. Pignon, 12-9-1782).
- (44) Cf. par exemple 46 H 7 (Laurent Albaret, 25-2-1778, fils d'un boulanger ; Guillaume et Pierre Bouleson, 16-8-1778, fils d'un

- maréchal ferrant ; Jean-Pascal Guillot, 22-2-1777, fils d'un plâtrier protestant et d'une mère catholique, « mauvais sujets »).
- (45) Ainsi 46 H 6 (François Groller, 12-10-1746, fils d'un marchand épicier ; la mère « donne de l'espérance de changer bientôt de religion ») ; 46 H 7 (Jean Chabanon, 14-12-1772) ; 46 H 1 (délib. 16-5-1786, concernant Meyran, de Lansargues, qui recevra une aumône de 6 l. par mois ; délib. 22-5-1789 : le fils Rolland, orphelin d'un père récemment converti, élevé par son grand-père, perruquier catholique, reçoit au même titre 6 l. par mois).
- (46) 46 H 7 (8-5-1783).
- (47) 46 H 1 (délib. 2-5-1769 et 22-5-1770).
- (48) 46 H 1 (délib. 22-12-1755).
- (49) 46 H 7 (l'enfant meurt peu après, le 3-6-1784). Pour des cas semblables, cf. *ibid.* : Pierre Vabre, de Ganges (vers 1775), dont la mère, protestante, « s'est remariée avec un protestant. Tous les parents sont protestants » ; 46 H 1 (délib. 1-10-1769 : Guillaume Conte, orphelin de parents protestants, « entre les mains d'une tante protestante », est reçu le 13 novembre suivant ; cf. 46 H 6, à son sujet) ; 46 H 7 (Antoine Mazet, 1-4-1780, orphelin de Ganges, issu d'un mariage mixte : « le dit enfant serait tombé entre les mains des protestants »).
- (50) 46 H 1 (délib. 11-5-1779, élève anonyme, non identifié).
- (51) 46 H 7 (sortie du 30-5-1774). Un cas semblable est celui des frères François et Jacques Carles, orphelins d'Antoine, maréchal ferrant à Montpellier : ils ont « deux sœurs catholiques » ; l'aîné sera tonsuré, le cadet devient sellier (46 H 6-7).
- (52) 46 H 7 (26-10-1771), inscriptions à Cuminal et à Quiminal.
- (53) 46 H 6 et 7 (30-5-1765 ; rentré le 5-10-1769).
- (54) 46 H 7 (16-12-1782).
- (55) La quasi-totalité des enfants issus de ménages protestants (94 %) était en effet reçue gratuitement, soit en vertu d'une pension de la Régie, soit, mais beaucoup plus rarement, aux frais de la maison ; ce pourcentage tombe à 65 lorsqu'un des parents s'avère catholique.
- (56) 46 H 11 (autorisation par Louis André, du 2-1-1790).
- (57) 46 H 11 (autorisation du 15-2-1789).
- (58) Cf. FRIJHOFF & JULIA, *o.c.*, tableaux 17 et 27.
- (59) 46 H 1 (délib. 22-3-1774).
- (60) Les professions des pères sont les suivantes : deux chirurgiens, un notaire, un bourgeois, un médecin, un financier, un garde-magasin et le secrétaire du commandant en chef de la province.
- (61) Trois neveux de chanoines membres du bureau et le frère du vicaire de Ganges ; le fils d'un organiste et le fils aîné du basson de Saint-Pierre.
- (62) Voir : A. BARDON, « L'enseignement secondaire dans le diocèse d'Alais », *Mémoires et comptes rendus de la société scientifique et littéraire d'Alais*, 16 (1884), p. 144 : liste des écoliers du collège en 1767 où ne figure pas Marie-Joseph Flessières, parti de Montpellier en 1765 pour aller dans ce collège ; on peut donc penser qu'y ayant fait sa rhétorique en 1765-1766, il a déjà quitté le collège en 1767.
- (63) 46 H 1 (délib. 6-6-1769).
- (64) Pour les apprentissages artisanaux dont le coût est connu, la répartition est la suivante : 8 à moins de 100 l. ; 23 de 100 à 199 l. ; 27 de 200 à 299 l. ; 12 à 300 l. et plus.
- (65) Notons cependant que l'apprentissage d'un commis de marchand coûte 500 l. et celui d'un pilote de navire 304 l. (Instruments compris).
- (66) 46 H 16 (contrat pour Antoine Moulenat, avril 1766).
- (67) Au moins 15 sur les 76 artisans avec lesquels des contrats sont signés sont identifiables comme parents d'élèves ou comme anciens élèves (externes).
- (68) Cf. GARDEN, *o.c.*, pp. 275-313.
- (69) Cf. à cet égard : J.-Cl. PERROT, *Genèse d'une ville moderne : Caen au XVIII^e siècle*, t. I, Paris-La Haye 1975, pp. 314-315.
- (70) 46 H 1 (délib. 12-11-1771).
- (71) 46 H 11 (François Sablier, 16-5-1789).

LA SOCIALISATION DES FILLES AU XIX^e SIECLE

Sois l'ange qui console :
De ta douce parole
Prodigue le secours ;
Au malheur tends l'oreille,
Près du malade veille,
Et près du pauvre accours.

Travaille, prie et chante ;
Le travail t'ennoblit,
La foi te rend touchante,
La gaieté t'embellit.

Coule une vie obscure
Que le devoir remplit :
L'onde à l'ombre est plus pure,
Rien ne trouble son lit.

Louise COLET

« Ce morceau résume les qualités qui caractérisent la femme accomplie. Les vertus paisibles et domestiques, la douceur, la modestie, l'ordre ; telles sont surtout celles qu'une jeune fille doit rechercher et que cette mère recommande à son enfant »... et plus loin : « Le foyer

N.D.L.R. — Des précisions sur le titre de cet article sont données à la note (1), p. 45.

domestique, voilà votre place, jeunes filles ; voilà où vous êtes appelées à couler une vie obscure » (Estienne et Daniel, Récitation et Morale).

Notre propos est d'abord de montrer que ces qualités sont celles qui permettent d'assigner à la femme son rôle social. Car ces préceptes « moraux » enseignés dans les manuels d'éducation des jeunes filles n'ont bien évidemment qu'une universalité restreinte : ils sont destinés aux jeunes filles seulement, et même aux jeunes filles de bonne condition. Les qualités de la jeune fille, puisqu'elles doivent être **recherchées**, ne sont pas si **naturelles**. Elles sont l'**effet** de prescriptions constantes, de pratiques éducatives soutenues qui visent des objectifs précis :

pourquoi la douceur ? parce qu'il faut réduire l'agressivité ;

pourquoi la modestie ? parce qu'il faut contenir l'ambition ;

pourquoi l'ordre ? parce qu'il faut éduquer aux activités spécifiques du foyer.

Mais notre étude cherchera, de plus à comprendre, comment sont obtenues ces qualités : quels seront les « moyens du bon dressement » ? Sans aucun doute le discours idéologique a une influence capitale. Surtout dans la mesure où, par sa cohérence, sa répétitivité, sa *permanence*, il n'offre guère aux femmes la possibilité de songer à un autre sort. Cependant le discours — même compact et sans faille — ne suffit pas. Pour que le modèle de la femme accomplie tracé dans le discours soit intériorisé il faut qu'il s'appuie sur des techniques du corps et corresponde à des investissements réels chez les jeunes filles. Ce sont les modes de satisfaction du désir — les *retournements*, *déplacements*, *sublimations* — que nous voudrions esquisser. Autrement dit c'est le « destin des pulsions » qu'il faut arriver à retracer à partir des comportements requis, des activités imposées. C'est la manière dont les passions féminines sont ré-orientées, l'imagination canalisée au travers des occupations domestiques — travaux ménagers et travaux d'aiguille — que nous voudrions analyser.

Le modèle de la jeune fille chrétienne auquel nous faisons référence est bien le modèle dominant au XIX^e siècle. La convergence de vue, sur ce point, de courants les plus divisés par ailleurs est remarquable. On ne peut dire que les Républicains remettront vraiment en question le rôle social de la femme et les qualités féminines qu'il requiert. Notre analyse se situe justement au-delà des clivages politiques, au niveau de ce que personne ne songe à questionner, parce qu'il a bien à ce moment-là l'évidence du « tout naturel » ; de ce que personne ne songe à justifier, parce qu'il est encore l'objet d'un accord profond (1).

I. — LA JEUNE FILLE ACCOMPLIE

Pour comprendre ce que l'on attend d'une jeune fille chrétienne en 1860 il faut parcourir le petit livre de Mme Marie Curo, « **Etudes morales et religieuses** », car il va à l'essentiel : il nous montre très bien que la vertu cardinale de la jeune fille, celle qui résume toutes les autres, et accomplit chez elle l'essence de la féminité c'est... l'absence de désir.

Après avoir opposé, comme il est d'usage, éducation et instruction — « l'éducation donne des vertus et des principes, l'instruction ne donne que de la science et des talents » — Mme Marie Curo nous présente deux jeunes filles. Selon le procédé courant des manuels d'époque elles incarnent deux principes antithétiques Bien et Mal, vertu et vice opposés — **Louise et Cécile** nous font comprendre ce qu'est une bonne éducation (p. 3). Louise est prétentieuse, minaudente, rit à tout propos. Cécile est prévenante, polie, propre (soignée même), gentille, douce, simple, elle raisonne bien mais sait moins de choses que Louise. Tous les jours pour elle sont « un pas vers la vertu ». Louise, elle, semble « user la vie comme si on pouvait la recommencer... » : elle change de coiffure trop souvent... Elle chante « mais ses chants ne lui inspirent pas une bonne pensée, une idée utile... » La fin ne se fait pas attendre : les parents de Louise ont des revers de fortune, ils meurent. Cécile prend Louise à son service. Louise accepte avec reconnaissance. Elle s'amende. « Une mauvaise éducation l'avait égarée mais non pervertie. »

Léontine et Claire, pour la tempérance (p. 11), vertu des vertus puisqu'elle nous fait dominer nos passions ; caractère **distinctif** de la Femme chrétienne, qui est tempérée dans la joie comme elle l'est dans la douleur, tempérée dans le plaisir comme elle l'est dans le travail. La femme tempérée ne se passionne pas, ne se désespère pas, ne se fatigue jamais jusqu'à s'abattre... Or que fait la petite Léontine ? Elle se donne à fond dans ses jeux, court bien mais dépasse les barres, met tant d'activité dans ses prévenances qu'elle agace. Elle dévore les fruits, se bourre de gâteaux. Se fatigue au chant comme elle s'épuise à la course. Elle « voulait impérieusement ; elle ne savait pas dominer ses désirs, et ses désirs devenaient des passions ». Que croyez-vous qu'il lui arriva ? Un jour Léontine joue dans les bois (comme à son habitude avec mesure). Elle revient, se jette sur le gazon, toute énérvée. Les domestiques lui présentent des rafraîchissements. Elle se précipite sur un verre d'eau sucrée. « Arrêtez, crie sa gouvernante, vous allez vous faire mal. » Léontine n'écoute pas la voix de la raison. Deux verres sont déjà engloutis, elle en tient un troisième. On le lui arrache ; trop tard ! Ses dents claquent avec violence, un froid mortel la saisit, on la porte dans son lit. Ses poumons sont paralysés. Quelques jours après on enterre Léontine qui paie de sa vie son défaut de modération...

Et Claire ? Claire vit encore. Une position modeste suffit à ses désirs. Elle est heureuse et fait le bonheur de tous ceux qui l'entourent.

— Quels sont les défauts qui naissent de l'intempérance ? La gourmandise, la bouffonnerie, la folle gaieté, la frivolité, le désir de plaire, l'ambition, la vaine science, la curiosité, le goût des conversations dangereuses et des mauvaises lectures. La Tempérance est bien la vertu fondamentale qui apparaît sous divers visages. Elle devient : **Sobriété** : ... « j'ai vu des jeunes filles se précipiter sur les fruits qu'elles mangeaient avec une avidité répugnante... J'en ai vu d'autres se jeter sur les fleurs qu'elles sentaient avec passion. Rien n'est plus légitime que le goût des fleurs — mais se laisser aller à un excès **quel qu'il soit** est un mal ». **Modestie** : c'est une qualité qui fait éviter les regards et les louanges. Une femme modeste ne cherche jamais à être remarquée, elle craint d'attirer l'attention. La modestie dans les études : « l'étalement du savoir et des connaissances superflues constituent la « **vaine science** » (p. 99). « Il faut que les femmes craignent de faire certaines études. Elles ne doivent apprendre que ce qu'on veut leur enseigner. La modestie, la retenue de leur sexe doivent leur poser des bornes. » Mais de plus... : « cachez vos connaissances quelque étendues qu'elles soient... Les hommes vous estimeront davantage... Réprimez votre curiosité vous finirez par n'être plus curieuse. Un désir toujours éteint finit par ne plus renaître... Ne discutez jamais... La discussion ne convient point aux jeunes filles ».

On voit bien que sont réprimées de proche en proche sexualité, sensualité, et désir de connaître. La **retenue** est le trait exigé pour toute attitude féminine : elle ne prescrit pas telle conduite mais caractérise bien un style de conduite. Elle affecte tous les désirs quels que soient leur but, leur objet, leur mode d'expression. Il s'agit bien de l'extinction du désir lui-même. La femme accomplie sera celle qui est louée dans une « prière à la Vierge » : « heureuse d'être oubliée, sans aucune prétention, réservée, modeste et docile ».

N'y a-t-il pas cependant citées dans l'ouvrage de Marie Curo des vertus qui viennent démentir cette analyse ? Que peuvent signifier les chapitres intitulés Travail - Fermeté - Justice ? Ne donnent-ils pas aux jeunes filles des perspectives positives, d'autres modèles d'action ?

La Fermeté (p. 28) est une vertu qui nous fait suivre avec constance la route du devoir. Seulement comme le premier devoir pour une femme est l'obéissance (aux parents, aux maîtres, au mari) la fermeté conduit à « soumettre continuellement sa volonté à la leur... » Ainsi ce qui aurait pu apparaître comme un trait positif, une qualité de la volonté, devient au contraire le propre de l'absence de volonté. La fermeté doit se mettre au service de l'obéissance afin que soit maintenue le plus fermement possible... une absence de volonté. Remarquable

renversement qui exige des femmes qu'elles se dessaisissent de toute autonomie, de toute capacité d'initiative et de décision, mais qu'elles y consacrent justement toute la force de leur volonté.

Le Travail est recommandé, mais dans un but essentiellement moral et même religieux. Sa valeur de punition et de rédemption est soulignée : « Le travail est la peine du péché : vous avez péché : travaillez ! Il en est le préservatif : vous êtes tentée : travaillez ! Offrez votre travail à Dieu. » Les qualités d'application de résignation semblent les seules à être liées au travail. La dure loi du travail est la même pour tous. Cependant quelques recommandations spécifiques à l'adresse de catégories sociales plus différenciées nous rappellent bien qu'il ne s'agit quand même pas de tout confondre : « Si vous êtes riches faites prospérer le commerce, procurez du travail aux ouvriers laborieux, ornez vos salons... Travaillez avec ardeur à la layette du pauvre. »

La Justice est bien à la fois l'égalité devant Dieu — « Dieu bénit toutes les créatures, nous sommes tous ses enfants » et l'acceptation des conditions faites à chacun ici-bas. Conseils : 1° « Usez du luxe dont votre condition vous entoure, sans le croire nécessaire. Ne vous y attachez pas » ; 2° « Si votre position vous prive de choses de luxe ne les désirez pas ; elles ne sont nécessaires à personne. » D'ailleurs pourquoi envie le riche ? : « jouit-il plus que nous d'un beau coucher de soleil ? »... « Savez-vous même s'il est heureux ? (il y a autant de douleurs dans les salons dorés que dans la cabane du pauvre) ». L'humanité est une immense famille : il y a des riches et des pauvres, des faibles et des puissants mais tous sont nos frères. Aimons-les. Réjouissons-nous de la prospérité du riche... Si vous êtes pauvres et forcées de travailler sans relâche, faites en sorte de ne pas vous plaindre et Dieu, qui voit votre courage vous donnera de la force pour vous rendre le travail agréable. La petite Suzette n'est pas juste parce qu'elle « méprise non pas les mendians mais les pauvres... ces pauvres courageux qui luttent contre la misère ». Il faut aimer tous les hommes, ils sont tous nos frères... La fin du chapitre est malgré tout un peu plus circonspecte : « Aimez tous les hommes, mais ne fréquentez que les personnes estimables. »

Les « Etudes morales et religieuses » de Marie Curo nous donnent un bon descriptif de la jeune fille accomplie mais elles ne nous permettent pas de comprendre comment ce modèle de perfection va pouvoir se mettre en place. Par quels ressorts psychologiques, quelles démarches effectives la petite fille devient-elle une jeune fille heureuse d'être oubliée, réservée et docile ? La recommandation verbale ne suffit pas, il faut que le discours accompagne des pratiques, valorise des comportements, inscrive des habitudes. Le discours à lui seul serait

impuissant à modeler les personnalités. Il n'opère que lié à des activités réelles au travers desquelles s'effectuent des transferts d'investissements.

II. — L'ORDRE DANS LA MAISON ET L'ORDRE DU MONDE

Dans un « **Résumé d'éducation pratique** » de 1873 par Madame Paul Caillaud — Déléguée pour l'Inspection des Ecoles Primaires de filles — on découvre des liens extraordinaires entre l'éducation à l'ordre et la formation du sentiment de culpabilité. Le texte instaure une parenté, des homologies profondes, entre l'ordre dans le ménage, l'ordre dans la conscience et l'ordre du monde. Sous le titre général « De l'ordre » (1^{er} entretien) on glisse d'une manière incongrue et apparemment sacrilège de la poussière sur les meubles à la grandeur de Dieu et à l'invariable mouvement des astres :

D'abord quatre demandes et réponses du type :

- Quelle est la première chose qu'on remarque en entrant dans une maison ?
- On y remarque si les meubles sont bien entretenus et si chaque chose est à sa place...
- Que pense-t-on de la maîtresse de maison si l'on trouve tout en confusion ?
- On suppose qu'elle manque d'ordre et que par conséquent, elle n'a pas été bien élevée.

Tout à coup le texte paraît sauter sans transition aux plus hautes questions :

- Que veulent dire ces paroles : Dieu est l'ordre ?
- Elles veulent dire que tout, dans la nature, annonce que Dieu est l'ordre par excellence : ainsi l'invariable mouvement de la terre et la régulière apparition des astres qui l'éclairent... le retour uniforme des saisons, etc.

Mais la demande suivante montre l'intérêt du détour :

- Citez un exemple qui prouve la nécessité absolue d'avoir une place pour chaque chose et de remettre chaque chose à sa place.

Deux exemples sont donnés très proches des enfants : ainsi la petite Louise qui au lieu de remettre à sa place, comme sa mère le lui avait demandé, le verre dont elle venait de se servir, le pose sur une table basse à la portée de son jeune frère. Celui-ci prend le verre et le brise en le laissant tomber. Ainsi Julie qui n'a pas ramassé son livre et le cherche le lendemain.

Puis l'entretien reprend de la hauteur :

- Que signifient ces paroles : l'ordre nous conduit à Dieu ?
- Elles signifient que les personnes qui aiment l'ordre autour d'elles, aiment aussi à le voir régner dans leur cœur et qu'une conscience en ordre est le plus sûr moyen pour nous conduire à Dieu.

Ce n'est plus de l'ordre du monde mais de la conscience en ordre, de l'ordre moral intérieur dont il est maintenant question : le cœur est en paix quand tout est en ordre dans la conscience.

Mais le texte va ensuite rapprocher ces différents niveaux, confronter ces démarches :

- Quelle ressemblance existe-t-il entre l'ordre dans la conscience et l'ordre dans une maison ?
- C'est que plus on nettoie souvent une maison mieux elle est tenue : de même plus on purifie souvent la conscience par l'aveu de ses fautes plus elle est en ordre.

...et l'analogie se poursuit jusque dans le détail :

- Que faut-il faire pour que le ménage soit bien tenu ?
- On consacre un jour par mois, ou même un par semaine, pour nettoyer à fond la maison et y établir un ordre complet.
- Comment s'appelle le grand jour d'ordre pour la conscience ?
- Il s'appelle le jour de la confession ; plus il revient souvent, moins on a de fautes à avouer...

Après l'effet de surprise — légèrement scandalisée — que peut provoquer ce rapprochement brutal on doit réfléchir aux bénéfices de l'analogie. Quels sont les avantages réciproques, pour Dieu, pour la formation morale, et pour la formation à l'ordre ménager, de la métaphore poursuivie ?

Sans doute grâce à la comparaison avec l'ordre ménager, l'ordre dans la conscience et l'ordre divin prennent-ils un sens plus concret. A partir de gestes précis, de tâches connues, des schèmes de compréhension se sont construits qui peuvent servir de base à des représentations plus abstraites. L'ordre de la maison — construit activement et perçu quotidiennement — permet de penser un ordre plus lointain, plus difficile à appréhender. La connaissance immédiate d'un pouvoir limité certes mais vécu — conduit à imaginer mieux le pouvoir d'un Dieu ordonnateur du monde. Mais à l'évidence ce Dieu ainsi imaginé, saisi à partir de l'expérience des activités féminines, souffrira par là-même de la limitation propre à cette expérience... C'est un Dieu **ordonnateur** qui range, classe, répare, restaure — « fait revenir les astres et les saisons », mais non un Dieu **créateur** qui est présenté aux femmes.

C'est bien la maison-microcosme qui permet de penser le monde mais de ce fait même le monde n'est qu'une vaste demeure où chacun et chaque chose est à sa place : un univers statique, fait d'une pluralité d'objets juxtaposés, dont la place est fixée de toute éternité. Un Ordre du monde qui porte l'empreinte des caractères propres à l'ordre ménager : ordre ni à créer, ni à modifier mais à reconduire, ordre qui n'est pas à comprendre mais à respecter.

La démarche spirituelle, l'examen de conscience vont eux aussi emprunter leurs caractères à l'expérience ménagère. L'examen quotidien et le grand jour de la confession... comme réplique exacte à l'entretien quotidien et au ménage en grand. On purifie sa conscience comme on lave, comme on nettoie ce qui est sale, taché. L'analogie se construit presque d'elle-même car en vérité elle est déjà fixée dans la langue. Tout le vocabulaire du péché : tache, souillure, impuretés, purification... la contient, la porte déjà en lui.

Ainsi donc l'ordre divin et l'examen de conscience reçoivent vie et sens grâce à la métaphore ménagère. Mais il faut voir également, à l'inverse, que l'ordre et le ménage sont **sanctifiés, magnifiés**, grâce à l'analogie prestigieuse. La maison, le foyer, les tâches ménagères, en sortent grandis : le nettoyage a quelque chose de l'ascèse purificatrice. Il gagne à la comparaison, il acquiert une fonction éminente, prend une tonalité morale. L'ordre dans la maison, la propreté, mènent à Dieu tout comme l'ordre dans la conscience. Bien faire sa tâche c'est se rapprocher de Dieu et lui plaire. Mais négliger son ménage, passer, ne pas remettre chaque chose à sa place c'est **démériter**, commettre une faute morale. Il ne s'agira jamais de défaillance pratique ou d'erreur technique mais **toujours de faute** : la moindre suspension du rôle sera donc source de culpabilité.

La métaphore conduit aussi, en retour, à faire de la demeure un petit monde où règne la ménagère : là, dans ce qui est son monde — à l'intérieur du foyer — c'est elle qui est toute-puissante. Les textes ne manquent pas qui confirment cette souveraineté : « La femme n'est bien qu'à l'ombre — dit Madame Claire de Juranville — mais là elle est reine, personne n'a le droit de lui enlever ses prérogatives. Son foyer est un asile inviolable et sacré » (Manuel d'Education morale pour jeunes filles.) ... « Elle est la maîtresse dans les occupations de son sexe, comme il est le maître dans celles qui regardent les hommes. Un mari qui est raisonnable laisse généralement sa femme gouverner l'intérieur, pendant qu'il règle les affaires du dehors » (La Sagesse du hameau...).

Mais c'est bien par l'idéalisation de son rôle et la reconnaissance de sa puissance légitime **dans ce domaine** que sont obtenues du même coup sa soumission et sa claustration. Un royaume lui est donné qui interdit tout empiètement sur d'autres terres. « A l'homme les rudes travaux et les hautes combinaisons, à la femme les soins du ménage et les charmes de l'intérieur ». Les prérogatives insignes du « règne intérieur » ne s'obtiennent que par l'abandon tacite de toute ingérence dans le domaine extérieur. Toutes les affirmations convergent, du plus obscur moraliste aux illustres philosophes comme Auguste Comte qui, combattant les rêves subversifs d'égalité, fixera les devoirs temporels du sexe actif envers le sexe affectif... « l'homme doit nourrir la femme telle est la loi

naturelle de notre espèce». Il verra dans le fait que la vie féminine devient de plus en plus domestique le signe même de la progression humaine... (Politique positive, tome 1 - discours préliminaire).

Mais en fin de compte, si comme nous l'avons dit les deux pôles de l'analogie se soutiennent mutuellement, l'un renforçant l'autre, le grand bénéficiaire ne sont ni la Femme ni Dieu. Ce n'est pas Dieu car il faut bien reconnaître que par cette comparaison avec l'ordre ménager, l'ordre divin n'est pas grandi : un Dieu peu inventif, pas génial, consciencieux, régulier, qui fait aussi bien pour le retour des astres et des saisons que la ménagère pour les repas et les lits le matin. Ce n'est pas non plus la femme : car la valorisation extrême de son rôle au foyer permet en fait de l'écartier de toute autre activité. Par là elle se trouve assignée à son rôle de ménagère. **Ce qui est en l'enjeu implicite du texte c'est bien la place de la femme au foyer comme étant elle-même dans l'ordre.** La fonction essentielle de l'analogie est de faire aimer, accepter aux femmes leur rôle en modelant très exactement l'imaginaire féminin. Le schème fondamental au travers duquel les femmes doivent apprendre leur rôle féminin se construit : le schéma dedans-dehors, maison/monde extérieur, marqué positivement pour elles au pôle « intérieur » : là est leur place. Une orientation très précoce est donnée, qui limitera a priori en quelque sorte l'ambition féminine. Ce n'est pas seulement en interdisant légalement ou pratiquement certaines études et certains métiers que l'on obtient des femmes qu'elles renoncent à tout rôle social. Il suffit d'abord qu'elles ne se **voient pas**, qu'elles ne s'imaginent même pas dans d'autres rôles. Et ce n'est pas même la perception coutumière des attributions des deux sexes qui les maintient dans cette acceptation : c'est, avant cela, cette appréhension de deux pôles dedans/dehors très étroitement liés aux valeurs féminines et valeurs masculines (2). Mais notre texte présente en outre une particularité : A vrai dire il n'oppose pas réellement rôle féminin/rôle masculin. Il dédouble plutôt le pôle « intérieur » : il oppose en effet à un dedans maison-personnalité, champ clos du pouvoir féminin un dehors à son image : un dehors — monde-ordonné-comme-la-maison qui renforce cette représentation. Un dehors construit seulement comme un agrandissement du dedans. Un faux extérieur, aussi statique et bien rangé que le salon, sur lequel ne peut s'ouvrir aucun désir de conquête, de connaissance, puisqu'il ne vient que répéter, reproduire mais de façon à le valoriser, à le magnifier, ce dedans auquel la femme est destinée. On tourne en rond ; pas seulement pour le ménage ou le mouvement des astres, mais de l'un à l'autre ; le dehors du texte n'est qu'une fausse sortie — le mouvement du monde une échappée illusoire qui confirme plus étroitement le retour des obligations ménagères.

Ainsi, du rôle de l'homme, — voué au dehors — et des valeurs masculines il n'est pas immédiatement question dans le texte. On peut soutenir cependant que l'homme est présent malgré tout. Présent doublement même, grâce à deux déplacements : il apparaît indirectement, sous l'aspect de Dieu et de l'enfant. Car Dieu c'est aussi en même temps l'Autre-destinataire — celui pour qui l'on travaille, qui se substitue au destinataire réel. Le mouvement qui offre le travail à Dieu, dans un élan mêlé de ferveur et de gratitude masque le garant réel de l'ordre ménager, celui par lequel il subsiste. Il apparaît une deuxième fois sous les traits du petit frère... O combien de grandes sœurs se penchent sur des petits frères dans les livres de morale du XIX^e siècle... Combien de fillettes déjà grandes, raisonnables et dévouées, qui renoncent à jouer pour mieux s'occuper de leur jeune frère... Ici l'exemple cité pour montrer qu'il faut remettre quelque chose à sa place est celui de Louise qui a omis de ranger un verre : son frère a brisé le verre négligemment posé. Que suggère la scène ? Elle dit qu'il faut s'attendre à voir dérangé l'ordre ménager. Mais celui qui le brise ne doit pas faire naître colère ou révolte. Il est faible, sans défense, au contraire il faut le protéger ; Mieux : si le petit frère a cassé le verre c'est bien de **ma faute**. Ainsi le désordre introduit par mari et enfants qui, à chaque instant paraît détruire le travail qui vient d'être fait, est dans l'ordre des choses. Le ressentiment que pourrait faire naître ce travail défait, toujours à recommencer, toujours à reprendre, doit être retourné contre soi. Il faut accepter et réparer avec humilité « sans criaileries et sans reproches ». L'insistance qu'ont mis tous les moralistes à parler de la douceur féminine, à souhaiter chez la femme cette qualité primordiale, montre que ce n'était pas toujours facile. Il est très dur pour tout être humain — homme ou femme — de voir son travail constamment nié.

Mais ici il faut préciser l'analyse : d'un côté le travail ménager est élevé au rang de tâche noble, moralisé, idéalisé, offert à Dieu, transformé en accomplissement du devoir — travail don de soi et non accomplissement de soi. Pour la Femme l'accomplissement de soi est toujours présenté comme un don de soi. Mais par là même les divers aspects du travail ménager ne sont jamais considérés vraiment comme du travail. Dans ces activités quasi naturelles à la fois liées à la nature biologique et aux qualités morales « naturelles » de la Femme — il ne pouvait être reconnu aucun des traits du travail : que par exemple il requiert et construit compétences et savoir-faire spécifiques, qu'il donne de la peine mais aussi parfois du plaisir — satisfaction immédiate de bien faire — ni bien sûr qu'il peut s'échanger contre monnaie : le propre du travail de l'homme. C'est tout à fait par boutade et sans penser à mal que dans un autre manuel, l'auteur s'exclame, au bas d'une image représentant une ména-

gère devant son fourneau : « Elle a gagné sa journée ! »
Simple plaisanterie bien sûr...

Mais du fait même de cette présentation du travail féminin — les femmes devaient vivre de façon déroutante une situation contradictoire : d'un côté leur travail était escamoté — passé sous silence, présenté comme tout naturel — de l'autre il était pourtant constamment nié — réellement nié —, détruit et à refaire. Méconnu — n'ayant aucune existence véritable — et pourtant bien réel puisque chaque jour il était à recommencer. A la fois dénié et détruit. Il a bien fallu un prodigieux renversement des tendances agressives, un remarquable dressage des petites-filles pour préparer à ce rôle ingrat et obscur — pour faire naître goût du renoncement, auto-accusation, acceptation. Masochisme pas si primaire que cela.

Il est certain que pour retrouver quelque plaisir il faut réussir le renversement. Les jeunes filles qui ne parviennent qu'imparfaitement à « offrir à Dieu » doivent être les plus mal à l'aise. Un complet retournement est sans doute préférable. Comme le dit si bien dans les « Instructions d'un père à sa fille » un certain Dupuy : « L'humilité est le fondement de toutes les vertus. Elle fera trouver dans la dépendance même plus de goût et de plaisir. »

Il est bien évident que la religion chrétienne les prépare parfaitement à cette humilité, mais un christianisme dont on accentue le côté culpabilisant. Un christianisme gardien des valeurs sociales comme il le fut sans aucun doute au XIX^e siècle.

La religion contribue sans doute à tenir les femmes au foyer mais en retour elle n'est souvent pratiquée que d'une manière soumise et routinière. Comme ce texte le montre bien : le ménage et la propreté sont liés à la culpabilité, associés à l'idée de faute. Mais la faute est du même coup un « dérangement » dont on est quitte par une bonne confession. Nettoyer, avouer, ne rien oublier. Si la confession est « techniquement » bien faite tout rentre dans l'ordre. Le ménage a une vertu purificatoire mais la prière, la confession acquièrent quelque chose de la répétitivité des gestes quotidiens. On tricote en pensant à Dieu mais on dit son chapelet comme on tricote. Religion machinale, fortement centrée sur la tendance à la répétition. Religion à courte vue qui s'accommode de modèles aussi exaltants que celui de la taupe : « Dans sa retraite et son obscurité laborieuse la taupe peut être offerte comme un exemple de persévérance dans le travail et des douceurs d'une vie sans éclat et sans ambition. » (Histoires et causeries à l'usage des jeunes filles chrétiennes, Laurent de Jussieu, 1856.)

III. — LIENS SOCIAUX ET TRAVAUX D'AIGUILLE

Ce sont les travaux d'aiguille qui peuvent nous donner quelques vues supplémentaires sur le destin des pulsions.

Le travail d'aiguille est une pièce maîtresse de l'éducation des jeunes filles bien élevées. Cette activité apparemment paisible et transparente ne manque pas en fait de complexité. Elle est loin d'être seulement un passe-temps solitaire. Riche de significations sociales elle peut être déchiffrée à plusieurs niveaux.

Ce qui intrigue par exemple à la lecture des textes est le retour de certains détails : pourquoi est-il si dramatique de « ne même pas avoir de dé » ? La layette : très bien. Mais pourquoi toujours la layette pour les pauvres ? Peu à peu par le recoupement des recommandations, des mises en garde se précise la fonction **éducative** de ce travail féminin très spécifique. D'abord ne pas confondre : il y a d'un côté la broderie, la tapisserie, le crochet... de l'autre la couture, le raccommodage, les reprises... Agrément et utilité — « Donner toujours la préférence aux travaux utiles » disent certains moralistes. D'autres sont moins catégoriques. Quels sont les enjeux ?

Au dire même des auteurs le travail d'aiguille est un « calmant ». Meilleur moyen de lier les pulsions grâce aux gestes rythmés, et à leur coordination en vue d'une tâche définie. « Meilleur palliatif contre l'ennui »... « Distraction, occupation, consolation... » (Legouvé, « **Une élève de seize ans** »). Dans la réduction des activités féminines au cercle domestique, le travail d'aiguille est une **réduction seconde**. La jeune fille assise se concentre dans le mouvement de ses mains : là se réfugie toute sa mobilité, toute sa vigueur, toute sa passion. Elle est tout entière dans ses doigts. On pourrait croire que le but est ici parfaitement atteint : la femme tranquille, assise près du foyer, corps et âme au repos et pourtant dévouée à la besogne. L'aiguille est bien perçue comme « un petit professeur de morale ». Le « symbole matériel de la condition féminine »... « elle resta à la maison et fila la laine » dit encore E. Legouvé de l'Académie française (3). Mais curieusement les moralistes ne paraissent pas entièrement satisfaits de ce sédatif puissant. Ils semblent inquiets malgré l'apparente tranquillité que procure cette occupation. En fait ils craignent deux choses : **l'imagination débridée** et la **langue déliée**. Le calmant radical n'est pas sans effets secondaires et cela n'a pas échappé à certains : alors que la plupart des travaux ménagers sont de restauration, se bornent à effacer des traces, le travail d'aiguille qui laisse une œuvre peut révéler une habileté, voire un talent artistique — et donner plaisir d'exécution, fierté de l'œuvre accomplie, satisfactions narcissiques. D'où la frayeur de certains qui optent sciemment pour les travaux rebutants, sans récompense, qui écartent tout danger de ce genre. D'autres sont plus hésitants : faut-il laisser aux jeunes filles cette distraction à leur ennui mais du même coup leur laisse découvrir certains plaisirs ? Ce fut bien le dilemme de Madame de Maintenon d'abord favorable à la diversité des travaux : « Ayez soin de les diversifier, afin qu'elles se lassent

moins... Passez du neuf au vieux, du beau au grossier, des habits au linge, aux bonnets, aux coiffes... Rien n'est plus nécessaire aux personnes de notre sexe que d'aimer le travail des mains. Il calme les passions... (Lettre à une directrice de St-Cyr.) Mais plus tard : ordre aux maîtresses d'interdire les « travaux exquis » : « ces broderies, ces colifichets, ces mélanges de soie et d'or... Tout cela met l'amour-propre en jeu et excite au lieu de calmer... Dangereuses bagatelles... »

Les moralistes du XIX^e siècle choisiront le plus souvent dans le même sens.

On voit bien ici encore que c'est le plaisir des femmes qui est en jeu et ce qu'elles pourraient imaginer : Toute la liaison travail - peine - devoir se trouve brusquement rompue, l'accomplissement de soi paraît ne plus être lié à l'effort qui contrarie le premier mouvement, au devoir que l'on s'impose. Le renversement patiemment construit pour tous les autres travaux est mis en péril. Ainsi ce qui est redouté c'est la dérive fantasmatique. A quoi rêvent les jeunes filles ? Alors que ce travail semble présenter toutes garanties — répétitif, immobile, apaisant — les auteurs voient bien qu'il se révèle en fait, plus que d'autres, source d'excitation onirique. D'où l'hésitation, l'ambiguïté des recommandations : il est perçu à la fois comme calmant et excitant, comme tout à fait propre au « sexe affectif » mais plein de dangers — risquant de conduire à un désir de plaire, désir de briller, désir de faire, de s'affirmer, qu'il faut éviter.

La même ambiguïté se retrouve dans les références à la parole. Très clairement dans tous les textes le travail d'aiguille a quelque chose à voir avec parole et langage. Mais ici encore d'une façon qui n'est pas simple : d'abord à l'évidence, il semble répondre, symétriquement, à l'activité « discourante » des hommes. Pendant que les hommes parlent, discutent, décident, les femmes cousent. Les doigts agiles courent quand les hommes discutent. Voyons quelques bonnes histoires à ce sujet. Ernest Legouvé raconte que Madame de Maintenon elle-même assistait à tous les conseils de Ministres, assise dans une embrasure de la croisée et travaillant à son ouvrage. « Qu'était ce travail, sinon une manière de tout entendre, en ayant l'air de ne rien écouter ?... » L'histoire de la petite Louise de Savoie, reine à 14 ans, est un autre exemple : la voilà reine présidant un conseil de Ministres à 14 ans... Quand les Ministres se perdent en digressions et oublient leur sujet, elle sort son ouvrage et se met à travailler. Ils s'étonnent. « C'est tout simple, répond-elle, vous parlez de vos affaires, cela ne me regarde pas, je travaille pour ne pas écouter... » Cette histoire ne manque pas d'humour et de subtilité : c'est l'occupation toute féminine qui est chargée de signifier le désintérêt de la Reine, son effacement, mais ici le geste est un ordre déguisé... pour rappeler aux hommes leur fonction politique.

Mademoiselle Claire de Juranville le dira elle aussi clairement : « une occupation manuelle est une contenance pour les femmes : elle dispense de parler quand on n'a rien à dire ; elle donne un moment de réflexion avant de parler ; elle sert de prétexte pour ne point écouter... »

Il semble donc que le travail d'aiguille soit aussi le bon moyen pour la Femme de tenir sa langue — et donc de tenir son rôle : elle n'a pas à intervenir dans les conversations des hommes qui ne la concernent pas — la politique ou la chasse en sont de bons exemples. Elle doit se taire quand on parle de choses sérieuses, voire même ne pas écouter. Elle n'a pas à **prendre la parole**, elle doit peser ses mots avant de répondre. Manifestement c'est la **retenue** du langage et l'**effacement d'une parole propre** que l'éducation vise à obtenir : ce qui semble favorisé, accompagné, compensé, par le travail des doigts, qui est tout à la fois un **dérivatif moteur, l'emblème de sa condition, l'alibi de la ségrégation**. Seulement, tout comme précédemment, le travail à l'aiguille risque d'avoir des effets pervers : car il est aussi le temps où souvent les femmes se rassemblent — dans la famille ou le voisinage — et où **entre elles** les langues se délient. Moyen de bien séparer hommes et femmes dans leurs attributions respectives, il risque aussi de réunir les femmes ; or la sociabilité féminine est peu encouragée, obscurément perçue comme une menace. Ce n'est donc pas sans oublier ces contradictions que les moralistes recommandent les travaux d'aiguille. Ils les perçoivent même si bien qu'ils vont trouver une deuxième parade, une contre-offensive à ces effets mal maîtrisés : on peut considérer comme une **reprise en main** les lectures spirituelles recommandées aux jeunes filles, et la layette pour les pauvres. Quand les femmes se rassemblent, il suffit en effet de substituer à leurs vains bavardages des lectures édifiantes pour retrouver un bon usage de l'aiguille. L'écoute est alors permise, car l'attention est réorientée vers une histoire morale. Mais la confection de la layette pour les pauvres est, plus encore, une réponse subtile, une reprise dans le sens du devoir, un détournement de l'imagination vers d'autres buts. Elle est aussi très significative du rôle médiateur de la femme de milieu aisé dans les rapports sociaux. Ce dernier point est intéressant à préciser. C'est « l'éducation à la bienfaisance » qui est visée dans les « dictées morales grammaticales et géographiques » de Madame Debierne-Rey : « ce serait un grand vice de l'instruction des jeunes filles si l'on négligeait le travail à l'aiguille. Il est un moyen infaillible, miraculeux par ses résultats de faire aimer l'ouvrage à toutes les jeunes filles, c'est de leur faire des layettes pour les enfants pauvres... On s'arrangeait pour qu'à la rentrée des classes chaque élève se chargeât de deux ou trois objets à confectionner. Que de bonnets, de brassières naquirent sous les doigts charmants des demoiselles... comme elles pensaient aux pauvres en sentant le froid, en voyant la neige !

Comme ces anges de consolation étaient reçues avec joie dans les pauvres demeures... Comme la famille en les apercevant s'élançait vers elles, comme les larmes de ces pauvres gens les dédommageaient de leur travail, comme leur joie les encourageait à continuer leur œuvre de bienfaisance... Et les aiguilles à la première leçon d'ouvrage glissaient plus vite que jamais.. » (on aura peut-être reconnu la dictée de l'imparfait...) (4)

La scène se retrouve à peu près identique chez l'Abbé Chassay, « **La femme chrétienne dans ses rapports avec le monde** »... : « Qu'il est touchant de voir ces femmes, élevées avec toutes les recherches du bien-être braver les fausses délicatesses de leur éducation et s'installer au milieu des chaumières des pauvres, comme ces anges qui descendaient autrefois du ciel... Rien n'est sublime comme cette charité qui se fait avec l'intelligence et le cœur... qui s'humilie avec la simplicité des petits enfants, que la grossièreté n'effraie pas, que la pauvreté la plus sordide n'épouvante jamais et qui semble plus à l'aise dans la cabane du pauvre qu'au milieu de la splendeur des salons. Heureux celui qui a lu sur ces rudes visages bronzés par le soleil l'expression de leur vive reconnaissance. ...S'il y a quelque chose qui convienne vraiment au cœur d'une femme, ce sont bien ces nobles joies inspirées par la charité... » Ce que l'on retrouve dans chaque texte : le don — souvent des vêtements d'enfants — le contre-don des larmes et la reconnaissance éblouie. Le caractère céleste, apaisant, rayonnant de la scène qui baigne toujours dans une atmosphère quasi-surnaturelle. Le contraste aigu entre les jeunes filles délicates, fragiles, bien éduquées, et l'allure misérable, les manières rustres des pauvres gens. Elles ont d'autant plus de mérite que la cabane est sordide. Ils sont d'autant plus reconnaissants que la jeune fille est de haute condition. C'est à la fois la conscience de la distance sociale et celle de son abolition momentanée qui sont si émouvantes. Le geste qui donne est un geste d'apaisement qui conjure le danger — toujours vaguement perçu — des classes pauvres. Les femmes sont des messagers, des médiateurs, chargés de rétablir symboliquement un lien dénoué, de compenser un tort qui a été fait, de réparer une offense. Leur don de charité a une fonction sociale éminente. C'est tout à fait justement que Madame Debierne Rey peut dire en commentant : « Les nobles institutions de charité unissent le riche au pauvre. Elles attachent le pauvre au riche et la société a besoin de ces liens sacrés pour subsister... »

Mais pourquoi les femmes sont-elles si naturellement aptes à remplir ces fonctions délicates ? Parce qu'elles ont du cœur et de l'imagination. Ce sont leurs « qualités féminines » qui les destinent à tenir ce rôle. La femme est un être « que tout émeut, harpe éolienne dont chaque souffle tire de nouveaux accords ». C'est chez elle qu'on trouve cette charité innée, cette pitié si vive et si déchi-

rante qui la fait toujours voler au secours des malheureux. Alors que les hommes ont le cœur moins tendre, l'imagination moins vive. Ils ressentent moins les douleurs des pauvres. Leur parole n'a ni douceur, ni force persuasive. Les femmes savent à la fois se représenter les souffrances des malheureux et leur parler avec douceur. Ainsi cette faculté des femmes — l'imagination — dangereuse quand elle est vagabonde, est utilisée, réorientée vers un but noble. Au lieu de chercher refuge dans un univers chimérique, de bâtir des palais fantastiques ou de caresser des souvenirs du passé, l'imagination, à la fois « active et réglée » retrouve une fonction éminente. Tout l'ouvrage de l'Abbé Chassay repose sur cet appel à l'imagination et au cœur des femmes — afin qu'elles aient un emploi à leur mesure, ce qui est préférable pour elles-mêmes et pour la société. Perspicace, il pense qu'elles ont de grandes forces vives et que les seules tâches du foyer ne peuvent toujours leur suffire. Avisé, il est partisan de canaliser ces forces plutôt que de les étouffer. Aux autres moralistes il déclare : « ...vous construisez des digues infranchissables... quand il s'agit de la culture de l'âme il faut diriger et non détruire, gouverner et non écraser... ». Il propose aux femmes non de s'éteindre, mais de brûler de générosité... de « s'avancer sur la voie rude qui mène au ciel » plutôt que de « se contenter d'un christianisme négatif »... La façon dont il parle des femmes ne manque ni de finesse ni de générosité. Mais il est vrai aussi que s'il souhaite pour elles des activités plus larges, c'est « pour mieux satisfaire leur insatiable besoin de dévouement ». Il ne leur propose rien moins que de « sauver la société » : L'Abbé Chassay fait partie en effet de ceux qui veulent agir : il a durement ressenti les secousses qui viennent d'ébranler la France (1848). Il pense que les véritables raisons de la maladie de ce siècle et de la récente « contagion socialiste » sont à rechercher dans la perte d'influence de l'église et la légèreté des classes dirigeantes qui n'ont plus donné le bon exemple. Comme d'autres il pense que les femmes de condition pourraient être les nouveaux soldats de la conquête. Ainsi elles assureraient la mission sociale dont la société a tant besoin. « Grâce à une vie « glorieuse et militante auprès des classes pauvres » qu'il s'agirait d'éduquer, d'évangéliser... Surveiller les écoles, recevoir les jeunes ouvrières de la fabrique voisine pour leur faire la lecture, les aider à constituer à la caisse d'épargne de petites économies... » Cette mission aurait donc un double but : donner des raisons de vivre aux femmes riches et retenir la France sur la pente du gouffre. Ce rôle social spécifique est merveilleusement bien défini dans le passage suivant : « Pourquoi les pauvres sont-ils si accessibles aux inspirations funestes du socialisme ? Pourquoi sont-ils devenus pour la civilisation moderne la plus formidable des menaces ? Pourquoi nous attendons-nous tous les jours à les voir entrer dans nos

cités le glaive et la torche à la main ? C'est qu'ils n'ont pas trouvé à leur foyer une prédication douce, persuasive, charitable, chrétienne et dévouée qui peut neutraliser dans leur âme l'influence des perfides conseils qu'on leur prodigue avec une si détestable persévérance.»

Mais ce rôle bien spécifique, les hommes ne peuvent le tenir : « Les hommes, il est vrai, ont essayé plus d'une fois de faire entendre aux pauvres le langage de leurs véritables intérêts mais ils sont souvent reçus avec défiance par les classes inférieures, parce qu'elles sont habituées à voir en eux des adversaires politiques qu'elles rencontrent à chaque instant devant elles dans les luttes sociales qui déchirent la civilisation. D'un autre côté beaucoup d'hommes qui prétendent éclairer les pauvres n'ont pour eux ni affection ni dévouement. Ils ne savent pas dissimuler, au milieu de leurs plus éloquentes prédications, l'égoïsme secret qui les fait agir... » D'où, la solution, lumineuse : ce sont les femmes qui auront la douceur et la force persuasive nécessaires pour cette mission délicate, par l'apostolat qu'elles exerceront auprès de leurs frères souffrants ; ce seront elles les médiatrices, les émissaires de paix.

Plus proches d'eux car plus capables de se représenter leurs souffrances. Peut-être parce qu'en un sens faibles et dépendantes comme eux ? — en tout cas, comme eux, sentant « d'instinct ». L'identique relégation dans « l'instinctif », constante des pauvres et du sexe affectif est incontestable.

Ainsi même lorsque la différence de condition est considérable, la femme est quand même dans une certaine mesure plus proche : elle peut remplir cette mission car elle arrive désarmée, sans puissance, cela même est l'effet du rapport de domination des sexes qui recoupe le rapport de classes.

Ici il faut préciser un point : de même que tous les livres de morale, quand ils s'intitulent simplement « morale » s'adressent uniquement aux garçons — et c'est seulement la mention spéciale « destinée aux jeunes filles » qui les particularise — de même les livres destinés aux jeunes filles ne sont manifestement destinés qu'aux jeunes filles de bonne condition.

Les textes rédigés par des hommes d'église, comme Chassay, qui rappellent la mission chrétienne de la femme, *adjurent de fuir les plaisirs du monde, assurent que même les reines filaient la laine ou faisaient les habits de leurs enfants, semblent plus nettement destinés aux jeunes filles du monde qui seraient tentées par l'oisiveté et la frivolité des salons. On les exhorte à ne pas dédaigner l'ordre et la dignité de la vie domestique : « Pourquoi la jeune fille bien élevée aurait-elle pour les ouvrages nécessaires ces dédains malheureux qui naissent de l'orgueil et enfantent la ruine ? »*

Mais d'autres s'adressent plus indistinctement à toutes les jeunes filles de bonne condition, toutes celles qui ne

devront pas travailler. C'est bien pourquoi la formation à certains travaux est sans équivoque une formation « morale ». Il ne s'agit en aucun cas de préparer à gagner sa vie... **Mais de toutes les autres jeunes filles, il n'est pas vraiment question.** Ou plutôt si : on perçoit très bien que si elles sont parfois celles **dont on parle**, elles ne sont jamais celles à **qui l'on parle**. L'ouvrière ou la paysanne sont citées en contre-point, *en faire-valoir, comme l'Autre, le vis-à-vis*, dans les rapports sociaux auxquels sont préparées les jeunes filles distinguées.

C'est Laurent de Jussieu, dans « Histoires et causes à l'usage des jeunes filles chrétiennes » qui nous donne les exemples les plus remarquables :

Ainsi Suzanne la fille du jardinier est chassée de chez elle parce qu'elle a injurié sa mère. Mais là n'est pas le problème. La jeune fille à qui on parle est Marguerite. Sa maman lui fait remarquer que cela pourrait bien venir de son mauvais exemple : « Rappelle-toi, Suzanne se trouvait ici l'autre jour lorsque tu me répondis avec vivacité... Sans doute il y a loin de là à des injures, mais pour une enfant qui n'a pas été élevée comme toi, qui ne connaît pas la valeur des mots, les injures ne sont pas beaucoup plus... Je crains que tu n'aies contribué au malheur de Suzanne par ton mauvais exemple. »

Mais la jeune fille pauvre n'est pas seulement celle à qui il faut donner l'exemple. Il se peut qu'elle soit elle-même exemplaire. Ainsi dans l'histoire d'Emma : Mlle de Saint-Val est une jeune fille fortunée, intelligente. Dans sa chambre abondent cartes et compas. Elle aime l'étude ; mais elle n'a pas de **véritable sentiment de piété**. Elle méprise sa sœur de lait Louison qui a de grosses joues cramoisies, une foi naïve et chante des cantiques d'une voix fausse. Emma se demande à quoi peut être utile une pareille créature... Un jour, elles font un voyage dans les Pyrénées. A cause d'un accident de calèche elles sont hébergées pendant un mois dans la chaumière d'un berger. Pendant un mois Emma s'ennuie. Elle ne s'entend à rien. Louison plus alerte, plus active, lave le linge de tous, fait le pain pour ses maîtres... Emma ne sait rien faire... Utile leçon pour Emma : « Depuis ce terrible mois dans les Pyrénées au sein d'une oisiveté complète, elle s'est promis que si elle avait des filles, avec des talents agréables, elles posséderaient toutes la connaissance **du ménage** » ... *De plus Emma reconnaît maintenant que « dans toutes les classes et tous les états, chacun a son mérite ».* Ceci grâce à cette bonne Louison qui a su donner l'exemple du **dévouement** et du **travail ménager**.

Dans « La petite danseuse de corde » la façon dont il faut distinguer les bons pauvres et les pauvres moins estimables est à noter : Claire avait vu sur la place une charmante petite fille qui faisait des tours avec grâce ; à la fin de la représentation elle découvrit une enfant *grossière, couverte de haillons, qui injurait son frère*. Dèçue, elle raconte son aventure à sa maman. « Tu ne

me surprends nullement, dit la maman. En général ces gens qui font le métier de faiseurs de tours, diseurs de bonne aventure, appartiennent à la classe la moins estimable de la société... » Claire, émue, propose à sa mère de payer un apprentissage à la petite danseuse de corde, pour qu'elle apprenne un métier moins honteux : « Tu serais refusée mon enfant, ces gens-là ne tiennent à leur enfant que pour en retirer quelque profit... Renonce à cette idée ; pour te consoler nous irons dès demain dans le village faire le choix d'une petite fille bien pauvre mais appartenant à d'honnêtes parents... »

Laurent de Jussieu est sans doute celui qui se penche avec le plus de bonté sur les orphelines aveugles, les négresses hospitalières, les taupes laborieuses, et toutes les jeunes filles méritantes... C'est aussi celui chez qui l'on perçoit le mieux, au-delà de tous les déversements de cette charité bien ordonnée, l'alliance secrète du conservatisme social, du cléricalisme et de la phallocratie.

Si, comme nous l'avons vu, la femme riche peut conforter l'ordre social en allant évangéliser les pauvres, la femme pauvre peut donner aux femmes riches l'exemple du dévouement et du goût de l'ordre. C'est l'impuissance, la faiblesse de la Femme qui la rend proche du pauvre, mais c'est le dévouement du Pauvre qui peut inspirer toutes les femmes. Ce qu'ils ont en commun c'est l'obéissance : « Oui tout le monde obéit à une autorité quelconque. Je ne parle pas de l'obéissance à Dieu dont nul ne s'aviserait de contester le devoir et la nécessité... Je parle de l'obéissance aux supérieurs... Chacun a les siens dans la société. La femme obéit à son mari. Le serviteur obéit à son maître. Tout le monde obéit.

Pourquoi n'obéiriez-vous pas, enfants ?... »

Yveline FUMAT,
maître assistant
à l'Université Paul-Valéry,
Montpellier.

Notes

(1) Le problème se pose peut-être de la validité de ce modèle pour tout le XIX^e siècle. Les textes sur lesquels nous nous appuyons sont écrits surtout entre 1840 et 1880. Dans son ouvrage « L'éducation des filles en France au XIX^e siècle » Françoise Mayeur marque une évolution, et intitule son dernier chapitre « La nouvelle jeune fille ». Sans doute la place de la femme dans la société — le niveau et la qualité de ses études — l'ouverture des carrières — seront liés tout au long du siècle à l'affrontement entre républicains et catholiques conservateurs. L'opinion catholique elle-même est plus nuancée qu'on ne le croit. Certains comme l'Abbé Dupanloup ne paraissent pas aussi désireux que d'autres de sacrifier l'instruction des jeunes filles. Sa jeune élève Netty du Boys écrit à son sujet : « Mgr ne trouve pas de mal à ce que je me porte avec ardeur vers les choses et les personnes qui me plaisent. Je lui ai redit un mot que l'on m'avait souvent cité à cette occasion : il faut chercher à s'éteindre. Il m'a répondu "Jamais" avec énergie. » Françoise Mayeur remarque cependant que les idées de Dupanloup resteront longtemps sans grande influence et que l'Abbé lui-même a eu des positions plus ambiguës en 1867. Mais elle soulignera aussi — comme nous l'avons fait — qu'aucun des projets de réforme ne songe à justifier les travaux d'aiguille pour les Femmes — et qu'il ne s'agira jamais de mettre en doute — même à la fin du siècle — le partage des rôles entre Homme et Femme.

(2) Dans « Esquisse d'une théorie de la pratique » P. Bourdieu montre que dans la société kabyle l'ensemble du système mythico-rituel est fondé sur l'opposition entre masculin et féminin. « Considérée dans son rapport avec le monde extérieur, monde proprement masculin de la vie publique et du travail agricole, la maison univers des femmes, monde de l'intimité et du secret, est "haram", c'est-à-dire à la fois sacrée et illicite pour tout homme qui n'en fait pas partie (p. 50 : Trois études d'ethnologie kabyle). Ainsi les oppositions entre maison/assemblée, vie privée/vie publique, jour/nuit, tâches masculines/tâches féminines (seront jugées déshonorantes pour un homme la plu-

part des tâches qui incombent à une femme [p. 39]) sont à mettre en rapport. La démarche de l'ethnologue ne serait pas sans découvrir des oppositions identiques dans la société patriarcale française. Le concept d'*habitus* défini p. 178 comme "système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions et d'actions" permet de comprendre cette intégration des individus à un type particulier d'environnement social, ce tout premier niveau de socialisation où des conduites réglées s'obtiennent sans être pour autant le produit de l'obéissance à des règles. »

(3) Ernest Legouvé fut chargé d'un cours au Collège de France spécialement destiné aux femmes en 1848. Ensuite il garda cette réputation d'« expert en condition féminine » comme dit F. Mayeur et on fit appel à lui pour diriger l'école de Sèvres à sa création en 1881. Ses écrits caractérisent bien une attitude de républicain ouvert. Il parlera de façon intelligente et affectueuse des femmes, mais il restera traditionnel sur le fond.

(4) Les contraintes du genre donnent des résultats curieux. Ainsi la dictée sur les substantifs terminés par S, X, Z, saisissante par son réalisme brutal à la limite de l'impolitesse : « Les aïeuls, tristes débris de l'existence, dont les yeux sont éteints, dont les discours manquent souvent de sens, dont les propos sont incohérents, la voix chevrotante, le corps affaissé... Les bras inactifs, morts déjà, voilà de pauvres créatures sur lesquelles doivent se porter les soins de leurs petits enfants... » Celle sur les mots en au-eau commence par un vers quasi surréaliste : « Les chats qu'on voit cloués aux créneaux des châteaux... » et nous dit ensuite qu'il ne faut pas pleurer sur le sort : des veaux, des pourceaux, des taureaux, qu'on peut chasser les perdreaux, les moineaux, les oiseaux, sans négliger de pêcher les maquereaux, les turbots, les cabillauds, les morues et les harengs... mais que se faire un jeu de la souffrance des animaux dénote un cœur bien cruel...!

(5) Les principaux textes cités ont été consultés à la bibliothèque de l'I.N.R.P., soit :

Estienne et Daniel. — **Récitation et Morale**, Paris, 1892 ;

Marie Curo. — **Etudes morales et religieuses ou éducation pratique des jeunes filles**, Paris, 1860 ;

M^{me} Paul Caillaud. — **Résumé d'éducation pratique**, Paris, 1873 ;

Clarisse de Juranville. — **Manuel d'éducation morale pour jeunes filles**, Paris ;

J.J. Porchat. — **La Sagesse du Hameau (Entretien d'un aïeul**

avec ses petits-enfants sur la famille, le travail, la propriété, les riches et les pauvres), Paris, Delagrave ;

Laurent de Jussieu. — **Histoires et causeries à l'usage des jeunes filles chrétiennes**, Paris, 1856 ;

M^{me} Debierne-Rey. — **Dictées morales grammaticales et géographiques**.

Les deux ouvrages suivants sont en notre possession :

A. Chassay. — **La Femme chrétienne dans ses rapports avec le monde** (1851) ;

Ernest Legouvé. — **Une élève de seize ans**.

LES ETUDIANTS ET LEURS ETUDES EN FRANCE DEPUIS 1870

Dans la vie des facultés, l'examen a toujours été une liturgie importante, réglant avec solennité le cours des études. « Parchemins » ou « peaux d'âne » sont, en effet, nécessaires pour entrer dans la vie professionnelle. L'on distingue ainsi depuis le Moyen Age, le baccalauréat, la licence et le doctorat. Ces trois grades traditionnels gardent au XIX^e et au XX^e siècles toute leur importance mais les universités préparent à d'autres titres, toujours plus nombreux et spécialisés ; elles restent de grandes « machines à examens ». Aussi convient-il, avant d'analyser et de décrire le travail étudiant, de définir la nature des diplômes de l'enseignement supérieur, vers lesquels tendent les ambitions de générations successives d'étudiants.

GRADES ET TITRES UNIVERSITAIRES

Grades et titres universitaires ont fait l'objet, depuis 1808, d'une réglementation minutieuse et mouvante, de la part des parlements et des ministres successifs ; lois, arrêtés, décrets, circulaires et instructions ont précisé dans les moindres détails le ballet annuel des examens et concours dans les diverses disciplines de

l'enseignement supérieur (1). Cet intérêt permanent ne s'est pas relâché de nos jours si l'on en juge par la richesse législative postérieure à l'année 1968.

L'on peut ainsi tout d'abord définir, depuis 1870, le régime des licences, au cœur même du système des grades et degrés préalables au doctorat. Ce grade fondamental, longtemps très différent selon les disciplines, tend aujourd'hui à s'intégrer dans une structure commune qui sanctionne la fin du « second cycle » d'études supérieures et qui est appelée « maîtrise ».

Ainsi la licence ès lettres définie en 1808 et en 1810 reste jusqu'en 1880 un examen léger portant surtout sur la connaissance du latin et du grec que l'on peut obtenir au terme d'une année de faculté. Sa différenciation s'amorce avec l'arrêté du 25 décembre 1880 qui alourdit le système d'épreuves de contrôle (épreuves écrites et orales) et introduit la possibilité de trois options (lettres, philosophie et histoire) puis de quatre (en 1881 avec l'option des langues vivantes). A la fin du siècle dernier, la licence ès lettres peut être complétée par un diplôme d'études supérieures consistant essentiellement en un travail de recherche personnelle dans l'option choisie par le candidat. Cette licence commune à quatre options n'éclate en quatre licences distinctes qu'en 1907 (le latin reste obligatoire dans toutes les licences). En 1920, le décret du 20 septembre réorganise la structure des licences en quatre certificats, ce qui implique pour chaque licence au moins deux années d'études. En 1932, l'obligation d'un cinquième certificat (d'études littéraires classiques) déjà établi en langues vivantes est rendu obligatoire en philosophie et en histoire. Ainsi se définit avant 1939, un cycle d'études de trois ans (avec le diplôme d'études supérieures nécessaire pour les concours d'agrégation).

Ce système relativement souple auquel est associée la licence « libre » (par le groupement de certificats divers) subit à partir de 1945 toute une série de transformations internes. De nouvelles licences spécialisées sont créées comme la licence de psychologie (1947) et celles de sociologie (1958), d'histoire de l'art et de géographie. De plus, un cycle préparatoire dit de propédeutique est mis en place en octobre 1948 et doit être sanctionné par le certificat d'études littéraires générales. La connaissance d'une langue vivante est rendue obligatoire. Ce premier cycle prend avec la réforme Fouchet en 1966 plus d'importance puisqu'il s'étend désormais sur deux ans (avec la sanction du D.U.E.L.). La dernière étape de cette restructuration se situe entre 1973 et 1976 avec les réformes successives du premier et du deuxième cycles (D.E.U.G. et maîtrise) soit désormais quatre années d'études (le grade de licencié peut être obtenu au terme de la première année du second cycle). L'on voit ainsi s'imposer, concurremment à un certain allongement des études,

l'idée d'un tronc commun probatoire débouchant sur des études plus spécialisées.

L'évolution de la licence ès sciences apparaît comparable. Mais dès la fin du siècle dernier il est institué un certificat probatoire de physique, chimie et sciences naturelles (P.C.N.) qui complété par l'obtention de trois certificats d'études supérieures plus spécialisées permet d'accéder à la licence. Le fait le plus important est sans doute la multiplication des types de certificats d'études supérieures. Comme en lettres, des restructurations successives introduisent la distinction entre deux cycles d'études dont le second est sanctionné par la maîtrise

Les études de théologie, sanctionnées par le baccalauréat (au terme de trois années d'études) et la licence (une année) n'existent, à partir de 1885, que dans les facultés de théologie protestantes (Montauban et Paris) ; elles ne resurgissent en théologie catholique qu'avec la réintégration de l'université de Strasbourg en 1919 dans l'enseignement supérieur français. Elles ont subi depuis 1945 un certain nombre de modifications comparables à celles des facultés de lettres.

En droit, la licence est définie en l'an XII (dans le cadre des écoles de droit) ; elle subit par la suite peu de changements sinon par l'introduction de matières nouvelles comme l'histoire du droit, le droit commercial et administratif, le droit international et la législation coloniale. Elle exige trois années d'études (dont les deux premières sont sanctionnées par le baccalauréat en droit). Cette durée minimale est portée à quatre ans en 1954 avec la distinction entre un premier cycle de formation générale et un second cycle de formations spécialisées. La licence (au terme de trois années d'études) est transformée en maîtrise (quatre années). De plus, concurremment aux études de droit s'établissent celles de sciences économiques à partir de 1959-1960.

En médecine, la principale réforme est sans doute celle de 1893 qui impose au départ à tous les candidats au doctorat, l'obtention d'un certificat d'études supérieures de physique, chimie et sciences naturelles (P.C.N. puis P.C.B.). Cette étape probatoire est, depuis lors, restée en place. Aujourd'hui encore c'est à l'issue de cette « première année de médecine » que se situe l'entrée réelle dans le cycle du doctorat.

Dans le cadre des études de licence il faut évoquer, de plus, les modalités particulières qui règlent les études de pharmacie et de chirurgien-dentiste voire d'herboristes et de sages-femmes, ou même d'officier de santé (l'officier est supprimé en 1892). Ainsi les diplômes de pharmacien (de 1^{re} et de 2^e classes) sont obtenus au terme de six années d'études, ceux de chirurgien-dentiste, de trois années. Il existe enfin, dans les facultés de droit, la filière parallèle de la capacité en droit sanctionnée à la fin d'une année d'études par un examen ouvert aux non-bacheliers.

Ainsi le régime des licences, dans son évolution et ses mutations se révèle-t-il singulièrement différent, selon les disciplines, et victime de réglementations tâtonnantes. Dans sa globalité diachronique, deux faits communs et essentiels apparaissent. Le premier est, sans doute, l'allongement progressif des études, joint à l'alourdissement des programmes. Le cas de la licence ès lettres est de ce point de vue symptomatique. Le second fait est la diversification croissante des licences. La multiplication des options ne cesse de s'accélérer par la création de nouvelles licences et par l'introduction de nouvelles matières d'études et d'examen.

Dans cette jungle toujours plus inextricable, l'étudiant trouve son orientation avec des difficultés croissantes. Les rigidités disciplinaires rendent de plus en plus malaisées les réorientations ou les passages d'une discipline à l'autre. Les cloisonnements toujours plus nombreux et hermétiques contribuent à l'isolement intellectuel et à l'étroitesse des voies dans lesquelles se sont engagés les étudiants. Le surgissement du rêve interdisciplinaire ou pluridisciplinaire est révélateur d'un certain blocage du système d'études supérieures au niveau de la licence.

La structure des doctorats, dans son évolution même, se révèle aussi de plus en plus diversifiée. Les doctorats d'Etat établis en 1808, en théologie, en sciences, en lettres, en droit et en médecine ainsi qu'en pharmacie sont restés les plus hauts grades universitaires mais entre eux-mêmes et la licence sont apparus les doctorats de troisième cycle successivement en sciences, en lettres, en droit et en sciences économiques. La réforme récente du Troisième cycle a permis une certaine unification structurelle de ces nouveaux doctorats.

Les doctorats d'Etat ont toujours été et continuent aujourd'hui à être fort différents les uns des autres selon les disciplines facultaires. Ainsi, en sciences, en droit et en pharmacie les doctorats ont toujours été des grades « légers » couronnant, après deux ans d'études, le cycle de licence. Sans doute se sont-ils relativement alourdis mais ils ne sont guère comparables au poids des doctorats de médecine et de lettres.

Le doctorat en médecine nécessaire à l'exercice de la profession médicale exige dès le XIX^e siècle au moins cinq ans d'études sanctionnés par des examens annuels et la production d'une thèse (d'ailleurs longtemps fort légère). Le doctorat ès lettres, exigé des candidats aux chaires de facultés a toujours été et reste encore aujourd'hui un travail artisanal et solitaire, dans l'ombre plus ou moins proche d'un directeur de thèse, lui-même professeur de faculté. Ce fut, à l'origine, une double dissertation en français et en latin qui donnait lieu à une soutenance publique un an après la licence (2). Mais dès la Monarchie de Juillet, la thèse principale (en français) s'alourdit ; elle exige plusieurs années de recherche et d'élaboration. La thèse latine est supprimée en 1903 mais elle est remplacée

par une thèse « complémentaire » en français. Dès avant 1939, la préparation des thèses représente entre cinq et dix années de travail. Depuis lors, le « poids » des thèses s'est sans doute accru ; elles doivent être des « monuments scientifiques », concrétisant à la fois une spécialisation étroite et une décennie de labeur obscur. L'on voit même s'intercaler, entre la licence et la thèse d'Etat, le doctorat de troisième cycle comme étape probatoire vers une recherche plus approfondie. Dans le cadre des études, la préparation des doctorats justifie la prolifération des séminaires de recherches dits de troisième cycle ou de doctorat.

Licences et doctorats dans leur diversité et leur complexité ne représentent qu'une partie des enseignements des différentes facultés. Autour d'eux et au-delà se situe tout un ensemble disparate de grades et de titres auxquels les facultés ont toujours consacré une part de leurs activités.

Il y a tout d'abord la préparation aux concours de recrutement de l'enseignement secondaire et supérieur. En effet, l'agrégation des collèges de l'Université de Paris créée en 1766 fut rétablie en principe en 1808 et s'ouvrit en 1821 pour recruter le personnel enseignant des collèges royaux. Depuis lors, les facultés des sciences et des lettres ont contribué de leur mieux à préparer leurs étudiants licenciés aux divers ordres d'agrégation. En 1878 sont même créées des « bourses d'agrégation ». Nous avons ainsi là, dès avant 1870, des formes d'enseignement non négligeables qui depuis 1950 sont devenues plus importantes et plus diverses, compte tenu du flot croissant de candidats et de l'émergence de nouvelles agrégations. De plus, parallèlement aux concours d'agrégation se sont ouverts d'autres concours de recrutement pour l'enseignement des collèges (le C.A.E.C. 1943-1951, puis le C.A.P.E.S. depuis 1950).

Dans les facultés de médecine et de droit (comme de pharmacie), l'enseignement peut s'ouvrir vers la préparation aux agrégations de l'enseignement supérieur. C'est le cas, dès avant 1870, puisque l'agrégation de droit fut institué dès le Second Empire. Ces concours nécessaires pour l'accès au professorat des facultés ont vu leur réglementation se modifier progressivement mais l'institution en elle-même, dans ses structures fondamentales, s'est maintenue presque inchangée. Il en est de même dans les facultés de médecine et de pharmacie des concours de recrutement d'externes et d'internes des hôpitaux ouverts chaque année par les services de l'Assistance Publique. Il s'est toujours agi de concours mobilisateurs, exigeants et permettant d'acquérir des titres enviés. Ils s'intègrent organiquement dans le cours des études.

Ces concours de recrutement ne sont encore que des filières traditionnelles, historiquement insérées dans l'enseignement supérieur. Sous le nom de filières nouvelles sont nées et se sont multipliées des formations parallèles,

périphériques ou complémentaires dont les universités ont dû assumer la charge ou le patronage. Il s'agit là d'une catégorie d'enseignements très disparates dont l'acclimatation est dans l'ensemble récente et encore fragile. Il faut néanmoins souligner que cette ouverture des facultés est ancienne. Dès le début de ce siècle les facultés des sciences songent à développer des enseignements de sciences appliquées (chimie industrielle par exemple) ; de même entre les deux guerres, les facultés des lettres fondent des cours de langue française à l'intention des étudiants étrangers. Mais il faut attendre les années 1950 pour que cette perspective se concrétise d'une manière plus systématique. En 1955 sont fondés, dans le cadre des universités, des instituts d'administration des entreprises en particulier à Paris, Aix, Rennes, Bordeaux, Toulouse et Montpellier) ; en 1967 sont ouverts les premiers instituts universitaires de technologie. En janvier 1971, des maîtrises de sciences et techniques sont élaborées du point de vue réglementaire et elles se mettent en place dans diverses facultés. Cette politique de restructuration des études supérieures est dans l'ensemble positive. En 1974, sans tenir compte de la clientèle des I.U.T., les filières nouvelles accueilleraient près de 140 000 étudiants. De plus, en 1973 s'est mise en place la première université technologique, celle de Compiègne, dont l'objectif est de s'intégrer plus organiquement au monde de l'industrie, grâce à de nouvelles structures d'enseignement.

Mais au-delà de ces finalités « internes » dont l'ambition majeure est de mieux préparer les étudiants à leurs futures activités professionnelles, les universités ont entamé une « longue marche » dans le cadre de la formation permanente. Il s'agit là d'une initiative récente liée à la mise en application de la loi du 16 juillet 1971. Les universités tentent, en effet, depuis quelques années, d'accueillir des cadres de l'industrie et du commerce pour leur dispenser des enseignements temporaires destinés à améliorer leur qualification et favoriser éventuellement leur promotion interne. Des expériences sporadiques, plus ou moins positives se sont ainsi déroulées dans maintes universités. Ces cycles de nature et de durée diverses, le plus souvent très spécialisés ne sont sanctionnés par aucun diplôme universitaire. L'on voit même s'ouvrir dans les centres universitaires, des tentatives d'ouverture vers le troisième âge, sous forme de conférences ou de diverses expériences d'animation culturelle. Ces activités « marginales » sont loin d'être négligeables ; elles créent de nouvelles catégories « étudiantes » et intègrent plus profondément l'enseignement supérieur à la vie même de la nation.

A vouloir ainsi recenser dans le passé et dans le présent, les multiples structures d'enseignement, telles qu'on peut les saisir à l'intérieur du système universitaire, il devient délicat sinon impossible de ressaisir les traits communs d'un système d'études supérieures, à la fois lié

à de solides traditions historiques et centralisatrices et soucieux de s'adapter à des besoins nouveaux au plan économique, social et culturel. Mais c'est encore sans doute dans le cadre des « formations classiques » que l'on doit s'efforcer maintenant de définir les caractères communs du travail étudiant.

LE TRAVAIL ÉTUDIANT

La conquête des grades et des titres a toujours impliqué un ensemble de contraintes intellectuelles qui s'inscrivent tout au long de l'année universitaire, d'octobre à juin, soit environ dix mois à peine et pour deux à dix années. Il faut, en effet, s'interroger sur le type de travail imposé par les différents grades et la durée effective des études avant de pouvoir dresser le bilan, à travers le temps, des résultats de ce travail.

Le travail étudiant s'est toujours partagé entre une assistance plus ou moins régulière et assidue aux cours et séances d'exercices dans les locaux universitaires et un certain travail personnel dans les bibliothèques et « à la maison ». Entre ces deux formes principales d'activité intellectuelle, la relation a toujours été ambiguë et délicate à saisir. D'où la difficulté d'apprécier vraiment la nature et le volume du travail étudiant.

La diffusion légale du savoir s'est toujours ordonnée, en premier lieu, autour de la chaire magistrale. Au XIX^e siècle, le cours annuel ou semestriel s'établit comme la forme d'enseignement privilégiée et presque exclusive. L'amphithéâtre devient le haut lieu d'où se répand le savoir indispensable au passage des examens. Professeurs et maîtres de conférences siègent ex cathedra et les disciples recueillis et attentifs enregistrent la parole définitive. A l'heure fixe et tout au long de l'année universitaire, les étudiants doivent converger vers ce rite cérémoniel et « suivre » avec application le déroulement de la pensée professorale. Le cours peut être « ennuyeux, insipide, creux, inaudible » ou « piquant, riche, brillant, intéressant » ; il n'en demeure pas moins le fondement même du système d'enseignement universitaire. Sa place, de 1870 à nos jours, est restée somme toute capitale, en particulier en droit et en médecine.

Mais l'obligation des cours est loin d'être acceptée sans refus et révoltes. Le temps n'est plus où les tribuns de la Sorbonne comme Victor Cousin, Saint-Marc Girardin et Villemain suscitaient l'enthousiasme de « la jeunesse des Ecoles », comme d'ailleurs Michelet au Collège de France. Dès avant 1914, les « cours » sont délaissés ; certains sont déserts. Le public afflue dans les premières semaines de la « rentrée » puis la décline s'amorce. Le cours apparaît comme une mode pédagogique désuète, autoritaire, anachronique. L'on préfère la compagnie des livres et manuels aux effusions monotones de la parole professorale. Ce

refus s'accroît entre les deux guerres et l'irruption des cours photocopiés accélère le processus de dégradation. Le « cours » perd de son prestige et de son autorité. Son rôle, dans la diffusion du savoir, s'efface ainsi au fil des ans et, depuis la Deuxième Guerre mondiale, il apparaît comme une survivance plus ou moins contraignante.

Le relais est pris très tôt par des formes plus « humaines » et plus concrètes d'enseignement. L'initiative originelle s'esquisse dès avant 1870 dans les facultés de médecine. Les futurs praticiens sont astreints, parallèlement aux cours théoriques, à suivre des travaux pratiques de dissection et à fréquenter les salles d'hôpital. Prosecteurs et chefs de clinique deviennent les collaborateurs indispensables du professeur de médecine. L'on déserte les cours mais l'on se rend volontiers dans les salles de dissection. Cette mutation s'amorce de façon comparable dans l'enseignement des sciences exactes. Les séances de manipulations chimiques ou physiques, biologiques ou géologiques s'intègrent de plus en plus largement dans le haut enseignement scientifique, concurrentement au développement des laboratoires. L'initiation à la recherche et à la méthode expérimentale apparaît indispensable aux futurs licenciés et docteurs ès sciences. Les disciplines juridiques et littéraires sont plus longtemps indifférentes ou hostiles à cette révolution pédagogique. L'exemple de l'École Pratique des Hautes Etudes, fondée en 1868, sur le modèle des « séminaires » germaniques n'a guère d'écho dans les facultés des lettres. Tout au plus, le développement des sciences auxiliaires de l'histoire favorise-t-il l'insertion épisodique de véritables séances d'exercices pratiques. Il faut, en fait, attendre les années 50 pour que les « travaux dirigés » obtiennent un certain droit de cité dans le cours des études littéraires. En effet les « assistants » de facultés des lettres apparaissent en 1943 ; ils sont chargés de compléter par des exercices pratiques le cours magistral. Leur tâche se développe en 1948 avec la création de la propédeutique considérée à l'origine comme la transition nécessaire entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur proprement dit. Dès lors, le pli est pris. Les travaux dirigés par petits groupes s'insèrent toujours plus largement dans les horaires. L'équilibre entre cours magistraux et séances de travaux dirigés se rompt à partir des années 70. Les cours de premier et de deuxième cycles se fragmentent en « unités de valeur » ou « unités d'enseignement » liées désormais à une pédagogie qui se veut concrète, « socratique » et dialoguante, fondée sur « un contrôle continu ».

La résistance des disciplines juridiques est beaucoup plus tenace. L'idée d'associer au cours magistral l'étude pratique de « cas », tel qu'il se pratique dans les universités nord-américaines naît, semble-t-il, dans les années 1900 ; elle ressurgit entre les deux guerres. De plus, dès avant 1914, dans le cadre des associations étudiantes et de cercles d'études se sont mises en place des formes

d'enseignement pratique : conférences et plaidoiries d'étudiants, simulations de séances de tribunal, examens de problèmes juridiques. Mais l'insertion officielle de séances de travaux pratiques et dirigés ne remonte qu'à une décennie avec la création d'assistants et de maîtres-assistants. Encore convient-il de souligner que le cours dans les facultés de droit et de sciences économiques garde une place capitale.

L'insertion des stages hors des facultés est encore plus récente. La notion de « stage » s'était sans doute insinuée dans l'enseignement supérieur pour les futurs candidats aux concours d'agrégation et la préparation des avocats (les conférences de « stage ») ; il en était de même pour les internes et externes de l'Assistance Publique. La mode des stages ne s'est fortifiée que depuis quelques années, liée à une certaine volonté des universités d'aujourd'hui de s'ouvrir plus profondément sur le monde du travail. Nous n'en sommes encore que dans une phase préparatoire et l'on voit pourtant se profiler la formule magique de l'enseignement « alterné ».

Dans cette évolution diachronique des formes officielles d'enseignement, il devient difficile d'apprécier le volume hebdomadaire et annuel de la présence étudiante. L'année universitaire a tout d'abord été toujours assez brève ne dépassant jamais une dizaine de mois (y compris les examens). Les cours débutent traditionnellement en novembre pour s'interrompre en mai-juin. La semaine de travail effectif, dans les locaux universitaires peut se réduire à quelques heures de cours (en droit et en lettres) ou s'alourdir jusqu'à une vingtaine d'heures (cours et travaux pratiques) en sciences et en médecine. Ces dispositions « flottantes » et fort libérales se sont, semble-t-il, transformées depuis une dizaine d'années en structures plus rigides. Les horaires réglementaires imposent même en lettres des minima de 14 heures et s'étendent à près de trente heures dans certaines disciplines. L'assiduité dans le cadre du « contrôle continu » est même devenue exigible sinon effective. « Bachotage » et « secondarisation » sont ainsi devenus les leitmotivs de la critique pédagogique et idéologique contemporaine.

Tout au cours de ce processus qui tend à privilégier l'importance de l'enseignement « magistral » (cours et travaux dirigés), le rôle du travail personnel s'est semble-t-il singulièrement amenuisé. Pourtant, à l'origine, cette forme de travail représente une part essentielle de l'activité étudiante. Elle engendre même des mythes tout puissants... Veilles studieuses, nuits blanches consumées à la clarté d'une chandelle dans une mansarde glaciale..., tables surchargées de livres et de grimoires, évocations de bibliothèques silencieuses et de têtes inclinées sur les manuels de droit et de médecine..., les juvéniles martyrs d'un savoir encyclopédique se pressent dans les récits, les romans ou les plaintes de revues étudiantes. L'image de l'étudiant « piocheur » s'établit dès les années 1870.

Dès lors, cette image ne cesse de s'opposer à celle du « flâneur » qui hante les brasseries, les bals ou les rues animées du Quartier Latin.

A ce niveau d'analyse, il devient difficile sinon impossible d'apprécier le volume global de travail personnel du public étudiant. L'on en est réduit à des confidences personnelles au hasard de correspondances ou de récits autobiographiques ou à quelques recoupements issus de la lecture des revues d'associations étudiantes. Les seules références possibles seraient en fin de compte l'évaluation des prêts des bibliothèques universitaires et l'appréciation du niveau des connaissances exigées dans les divers examens de l'enseignement supérieur.

Mais même dans ce dernier domaine, les critères d'appréciation sont malaisés à établir : programmes démentiels et encyclopédiques ou culture mondaine et superficielle... ? Il apparaît toutefois, de 1870 à nos jours, que les connaissances exigibles à la licence et au doctorat se sont singulièrement accrues et diversifiées. Ainsi, l'évolution de la licence ès lettres est fort révélatrice. Elle est vers 1870, un contrôle succinct de culture gréco-latine à peine plus approfondie que celle du baccalauréat. L'examen se diversifie en options de caractère plus technique et inédit (histoire, langues vivantes) ; il exige deux années d'études minimum puis trois années avec l'inclusion d'une année de propédeutique (1948). L'on en arrive même dans le style contemporain à une fragmentation inflationniste en unités de valeur, en un puzzle de plus en plus différencié et disparate, assorti de contrôles plus nombreux. En médecine, en droit et en sciences, l'évolution est comparable dans la mesure où l'enseignement magistral intègre les acquis du progrès scientifique. A l'intérieur d'une même discipline, la spécialisation s'accroît également. Ainsi, les sciences historiques limitées à l'origine à une teinture mondaine d'histoire ancienne et médiévale s'élargit à l'histoire moderne puis contemporaine, insère l'histoire économique et sociale, s'ouvre aux sciences auxiliaires tandis que s'accumulent les sources documentaires, articles, ouvrages et manuels. Il en est de même en lettres où la critique des textes englobe les œuvres les plus contemporaines, laisse se développer l'empire de la linguistique et ménage une place à la littérature comparée.

Contre cet encyclopédisme des programmes, les réactions sont timides et épisodiques. L'esprit « positiviste » impose longtemps une soumission sans faille aux disciples comme aux maîtres. La lourdeur des concours de recrutement, comme l'agrégation ou l'internat de médecine concrétise de façon presque caricaturale cette tension vers un savoir toujours plus ample et plus précis. Tout au plus peut-on noter, dès avant 1914, l'existence d'un contre-courant qui souligne la priorité de la « méthode », et de la « technique » par rapport à la mémoire livresque ; il ne parvient pas à imposer son point de vue.

Il est vrai que, dans la pratique, les choses se sont toujours présentées différemment. Le niveau de culture est en fait lié à l'examen dont le jury est souverain. Il s'agit d'un rite de passage essentiel qui mobilise en fin d'année universitaire (ou au début, lors de la session d'automne) les énergies étudiantes. A l'origine de nature orale, l'examen s'alourdit d'exercices écrits qui constituent une épreuve d'élimination et d'exercices pratiques (en sciences et en médecine). A ce niveau, l'on entre de 1870 à nos jours, selon les disciplines et les centres universitaires dans des systèmes de jugement professoral différenciés à l'infini. L'on ne pourrait apprécier la « sévérité » des jurys qu'à travers les sujets d'épreuves écrites, la nature des interrogations orales, les pourcentages de réceptions. Sur ces points précis, les témoignages se révèlent profondément divergents, si l'on en juge par les innombrables plaintes des « recalés » et le pessimisme des rapports annuels des doyens de faculté. De toute manière, la distorsion apparaît de plus en plus sensible entre l'ambition des programmes d'études et la bienveillance globale des jurys. L'on interroge « sur le cours », l'on glisse sur les lacunes de la « culture générale », l'on s'aventure rarement dans les questions laissées au travail personnel. Les obstacles se multiplient seulement au niveau des concours de recrutement. L'agrégation a toujours suscité critiques et amertumes ; il en fut toujours de même pour l'internat et les agrégations de l'enseignement supérieur. L'on débouche ainsi sur le problème de la sélection.

SÉLECTION ET ORIENTATION

Dans la mesure où l'enseignement supérieur s'est toujours plus largement ouvert aux candidats bacheliers et même non bacheliers, des modes complexes de sélection se sont mis en place : ils ont toujours conditionné le travail étudiant. L'on peut ainsi sur ce plan repérer trois formes principales de sélection plus ou moins patentées.

La première se concrétise dans le processus d'abandon. L'immatriculation en faculté a toujours été trompeuse. Dès avant 1914, l'on décèle l'illusion en comparant par faculté et même par discipline le nombre d'étudiants inscrits et le nombre d'étudiants présents. La distorsion s'impose également entre les étudiants inscrits et les étudiants qui affrontent les examens. Dans les rapports annuels des universités entre 1890 et 1914, maints doyens se plaignent de l'absentéisme ou du manque d'assiduité. L'inscription en faculté est déjà pour certains une forme de justification socio-professionnelle. L'étudiant fantôme est déjà une réalité. L'on retrouve entre les deux guerres les signes de cet « évanouissement » et la crise économique de 1929, jointe aux difficultés de la bourgeoisie

contribue à détourner les étudiants, d'études longues, coûteuses et somme toute aléatoires. L'on préfère s'orienter, après une ou deux années de droit ou de lettres, vers les professions industrielles et commerciales. Cette désaffection prend à partir des années 1950-1960 plus d'ampleur et de gravité. Les étudiants « fantômes » se multiplient. De plus le barrage de la propédeutique se révèle efficace. Ainsi entre 1949 et 1963, les échecs en lettres modernes passent de 35 à 50 % et en lettres classiques de 29 à 34,5 %. En 1965-1966, au terme d'une première année de faculté, les sorties ont été de l'ordre de 33,6 % en droit, de 32,2 % en sciences, de 21,9 % en lettres, de 16,8 % en médecine et de 21,1 % en pharmacie. L'on retrouve des exemples d'abandons dans les années d'études postérieures. A la limite, l'enseignement supérieur peut apparaître comme une simple phase de réflexion et d'orientation réelle, un simple lieu de passage plus ou moins long.

La deuxième forme de sélection se reflète dans la durée des études. L'on peut en apprécier l'importance dès avant 1900. Ainsi, sur 663 docteurs en médecine reçus à Paris en 1888-1889, 9,3 % ont mis cinq ans pour obtenir le diplôme, 17 %, six ans, 21,4 %, sept ans, 13,7 %, huit ans, 9,3 %, neuf ans et 29,4 %, dix ans et plus. En 1949-1950, dans la promotion des docteurs de la faculté de Lyon, 13,8 % ont mis six ans à conquérir le titre, 29 %, sept ans, 19,6 %, huit ans, 15,9 %, neuf ans et 21,7 %, dix ans et plus. L'allongement de la durée des études se marque également dans les autres disciplines. En 1959-1960, en sciences, 32 % des étudiants ont mis deux ans à conquérir la licence, 45,3 %, trois ans et 22,6 %, quatre ans et plus. En 1966, la promotion de licenciés ès lettres à Paris comprend seulement 36,6 % d'étudiants qui ont mis deux ans pour obtenir le diplôme, 36,7 % ont dû attendre trois ans et 25,6 % quatre ans et plus (il s'y ajoute l'année de propédeutique). Il faut de plus tenir compte depuis 1870 de l'insertion toujours plus importante d'étudiants salariés (à l'origine des membres de l'enseignement, surtout maîtres d'études), de mères de famille et de « vocations tardives ». Dans l'ensemble, l'allongement croissant des cycles universitaires se double d'un allongement global de la durée des études. Les années 1870 connaissaient l'étudiant en médecine, aux nombreuses inscriptions (dix à vingt), l'ancien, pilier de brasserie et habitué des amphes ou des salles de dissection ; l'on retrouve de nos jours, « l'éternel étudiant ».

Ces longues patiences peuvent et ont pu être sans espoir. Il existe en effet le barrage des examens. Depuis 1870, l'on a pu souvent évoquer l'inflation des grades, quitte à leur dénier toute valeur réelle. Les choses sont moins simples. Le problème est différent selon les disciplines et il faut tenir compte de l'augmentation massive des étudiants inscrits.

L'inflation des grades, entre 1870 et 1974, est en effet considérable, si l'on se réfère au tableau suivant (3).

Année	Licence lettres	Licence sciences	Licence droit	Pharm.	Médecine (doct.)
1870	128	110	918	302	411
1890	296	293	1 208	613	595
1910	501	502	1 874	438	837
1930	1 048	836	1 931	682	1 076
1950	2 325	1 351	3 575	1 124	1 939
1972	23 259	14 000	8 773	3 254	2 352
1974	21 499	6 937	7 720	2 760	5 957
			+ 4 117 (Sc. éc.)		

Mais si l'on compare le nombre de diplômés à celui des étudiants inscrits, l'inflation apparaît beaucoup plus relative, selon le tableau suivant (évolution du pourcentage : diplômés/étudiants inscrits en faculté).

Année	Lettres	Sciences	Droit	Pharm.	Médecine
1880	18.85	26.03	21.24	39.4	12.44
1900	11.8	7.26	15.74	21.12	15.6
1920	14.5	5.31	15.5	22.92	19.41
1940	12.85	9.51	9.52	15.4	12.03
1960	5.27	6.78	5.32	12.26	6.85
1971	11.	11.5	6.5	15.5	2.4

Il apparaît ainsi que les chances des étudiants inscrits s'amenuisent au fil des décennies. Cette incertitude grandissante se révèle tout aussi importante quand on établit le pourcentage des succès par rapport au nombre d'étudiants de première année, soit le destin d'une génération. Ainsi, en droit, ce pourcentage de succès passe de 89 % en 1890, à 36 % en 1910, à 33 % en 1930, à 30 % en 1950. En 1970, ce pourcentage est de l'ordre de 21 %.

Le travail étudiant, compte tenu des abandons, des réorientations et du salariat d'infortune peut ainsi apparaître comme de moins en moins « payant ». Une sélection somme toute de plus en plus sévère, plus ou moins profondément ressentie contribue sans doute surtout après la Première Guerre mondiale à créer un malaise dans la population des facultés. De plus, les grades universitaires se trouvent concurrencés de plus en plus par les diplômes des grandes Ecoles sur le marché du travail. Il se crée ainsi un contexte difficile pour l'épanouissement de la

recherche intellectuelle et pour l'assimilation des connaissances indispensables.

En lettres et en sciences, le malaise devient d'autant plus profond que jusque dans les années 1960-1970, le succès aux concours de recrutement au professorat du second degré valide réellement des licences qui n'ouvrent que des fonctions subalternes ou précaires dans les lycées et collèges (maîtres d'études, professeurs licenciés). La préparation aux agrégations puis aux différents CAPES (à partir de 1952) apparaît ainsi comme le couronnement normal des études supérieures. Or de 1870 à 1975, si le nombre de candidats aux diverses agrégations passe de 518 (1880) à 24 550 (1973), celui des candidats admis ne s'élève que de 125 à 1 990 (4). De ce fait le pourcentage des échecs demeure important : il se situe entre 76 % (1880) et 91 % (en 1973). Plus inquiétant encore est le nombre des candidats refusés : en 1880, il est de 393 et en 1973 de 22 500. Cette même année les concours de CAPES n'admettent que 6 375 candidats et candidates. Dans ces conditions les chances de succès deviennent, au fil des ans, de plus en plus aléatoires et la conquête de ces titres d'enseignement représente une longue patience, souvent sans issue positive.

Ces concours de recrutement, devenant ainsi de plus en plus inaccessibles, étudiantes et étudiants ont dû s'orienter vers d'autres carrières ou se contenter de n'être que licenciés d'enseignement. En 1880, les candidats aux agrégations représentent 26 % des clientèles de lettres et sciences, en 1900, 16,5 %, en 1920, 4,6 %, en 1930, 3,5 %, en 1950, 6,3 % et en 1973, environ 4,6 %.

Ainsi, dès les années 1930, le problème de l'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur commence à poser globalement à l'opinion un certain nombre d'interrogations et d'inquiétudes. En l'espace d'un siècle, le travail étudiant apparaît de moins en moins « rentable ». Les diplômés de licence et de doctorat n'ouvrent plus aussi facilement que par le passé l'accès des professions libérales, des carrières de l'enseignement ou de l'administration. L'on voit ainsi, depuis les années 1960, le travail étudiant s'insérer dans « les filières nouvelles » qui ne constituent encore aujourd'hui que des formations techniques d'importance secondaire par rapport aux « formations classiques » ou « traditionnelles ».

De plus, les étudiants, insérés dans un système éducatif, toujours plus contraignant, d'une durée plus longue dont les finalités sont plus aléatoires se sont trouvés confrontés avec des difficultés matérielles toujours plus lourdes et des conditions morales sans doute moins favorables que dans le passé. L'importance de ces obstacles complexes ne se révèle pas seulement dans la permanente revendication et dans l'amertume qui s'exhalent à travers les innombrables revues et journaux d'associations étudiantes ; elle se précise aussi dans la rigueur des chiffres et des statistiques.

CONTESTATIONS « PÉDAGOGIQUES »

Les formes d'enseignement en usage dans les universités n'ont jamais fait l'unanimité de leurs clientèles. Très tôt, l'on voit apparaître des critiques acides contre le cours magistral qui éloigne le professeur de l'étudiant, distille un savoir dogmatique, secrète l'ennui et la routine. A contrario, se développe l'apologie du travail personnel, de la recherche libre, de l'expérience pratique. L'on préfère les longues séances de bibliothèque, les échanges intellectuels entre étudiants, les conseils des « anciens » ou les veilles studieuses. Le dégel ne s'esquisse que dans les sciences exactes et en médecine où les séances de travaux pratiques prennent dès avant 1914 plus d'importance. Dans la jeune discipline qu'est la géographie, l'on vante les mérites des excursions en groupe sous la conduite du maître dans la campagne française ou à l'étranger.

Mais ce n'est qu'après 1945 que des formes d'enseignement plus concrètes et plus humaines se mettent en place. Les associations étudiantes dans les années 1950 patronnent la création de G.T.U. (groupes de travail universitaires) qui rencontrent parmi les étudiants un assez bon accueil. Ce type de travail en s'institutionnalisant dans les groupes de travaux dirigés contribue à l'effacement du cours magistral, il suscite aussi des critiques et n'endigues pas l'absentéisme. Les minorités révolutionnaires cherchent même à en démontrer le caractère répressif plus ou moins larvé. L'on oppose au « travail forcé » exigé par les enseignants, les mérites du « travail libre » qui doit être pris en compte dans le contrôle des connaissances.

Plus encore que ces modes de préparation aux examens et concours, ce sont les examens eux-mêmes qui sont mis en question par une partie des clientèles étudiantes. Le débat s'ouvre tout d'abord à propos des concours d'agrégation. Il s'agit surtout de l'agrégation des lycées et l'on recense les signes de mécontentement à son encontre dès avant 1848 (5). La dénonciation du système devient chronique et l'on voit monter le flot des critiques (6). La distorsion croissante qui existe entre le nombre des candidats et celui des reçus aggrave le malaise et l'institution devient, en mai 68, une des cibles de la contestation étudiante : n'est-elle pas, répètent ses détracteurs, l'instrument « aveugle » d'une sélection impitoyable, injuste et anachronique. La critique, depuis le début de ce siècle s'attache aussi, de manière moins voyante aux concours d'agrégation de médecine et de droit. La réforme de l'agrégation de médecine en 1909-1910 suscite des réactions violentes des étudiants parisiens (7). L'on dénonce aussi avec aigreur le système des « patronages », l'influence des clans. Le malaise s'étend aux agrégations de droit. Des scandales éclatent : abus, « passe-droits », « parrainages outranciers »... Mais l'institution résiste et se perpétue.

De manière plus générale, la contestation s'est élargie aux divers examens qui accidentent le cours des études supérieures. La condamnation des « examens-guillotine » s'amplifie dès avant 1939. L'on trouve déjà, avant 1900, les premières traces de cette rébellion chez l'étudiant Péguy qui dans les **Cahiers de la Quinzaine** narre avec aigreur la manière dont il fut refusé à son examen de licence en littérature par M. Gazier. L'on en arrive ainsi dans les années 1950 à critiquer la valeur réelle d'un tel type de contrôle : « rhétorique figée » des épreuves écrites, « loterie » des interrogations orales, sévérité « aveugle » des examinateurs, caractère trop ponctuel des sujets, références excessives à la mémoire. L'introduction du « contrôle continu » ne résoud pas le problème posé et la critique étudiante demeure patente ou larvée.

En deçà des examens et concours, c'est aussi le contenu même des études supérieures qui se trouve visé. Dès avant 1870, l'on avait vu s'accumuler les critiques contre la manière dont étaient dispensées les diverses formes du savoir universitaire. Ainsi, en médecine et en droit, un décalage « monstrueux » s'était établi entre le conservatisme étroit des programmes d'études et les finalités professionnelles réelles, voire même l'état d'avancement des disciplines juridiques ou médicales. En lettres, l'enseignement était réputé se réduire « dangereusement » à des séries de conférences « mondaines » ou de vulgarisation facile, sans commune mesure avec le progrès de la critique littéraire ou des sciences historiques. A l'inverse, entre 1880 et 1914, l'on voit monter les amertumes et les mises en garde contre les abus du scientisme, de l'encyclopédisme, du pointillisme en histoire et même en littérature. L'inadaptation des programmes des diverses disciplines devient un des leitmotiv de la critique étudiante, en particulier dans les années 1930 quand s'aggrave le chômage des jeunes diplômés.

L'on peut ainsi passer, après 1945, à une analyse critique plus globale et plus systématique du savoir universitaire. On la saisit à l'œuvre dans les revues étudiantes et dans les organes syndicaux. Les accusations fusent et tentent de s'ordonner de manière cohérente. Le savoir universitaire s'est figé dans une série de disciplines sans relations véritables entre elles (la pluridisciplinarité tentera de résoudre ce problème). Dans chaque discipline ce sont des savoirs « décalés » articulés dans des méthodes « traditionnelles », établis en « recettes dogmatiques », régis par une « orthodoxie doctrinale » stricte qui sont imposés d'emblée aux étudiants ; ceux-ci doivent s'y intégrer sous peine d'être rejetés au niveau des concours et des examens. L'on n'aborde pas les problèmes de recherche, l'on n'évoque pas les démarches non-conformistes, l'on n'accepte pas les déviationnismes culturels. L'on se contente d'un savoir livresque, enraciné surtout dans la mémoire, présenté selon les règles de la rhétorique mondaine ; l'on ne favorise guère l'acquisition de véritables

techniques d'expression orale et écrite, le goût de la recherche libre et de la « créativité ». L'on milite aussi pour l'introduction de disciplines nouvelles « dans le vent » et le dégel véritable du savoir enseigné.

Ces assauts, toujours plus nombreux et plus agressifs sont le plus souvent le fait de minorités agissantes qui se situent à la pointe de la contestation ; ils reflètent un certain malaise de la masse étudiante mais celle-ci reste dans l'ensemble assez passive et indifférente à cette mise en question du savoir. Il s'agit avant tout pour elle de « passer » examens et concours.

Tous ces problèmes « pédagogiques » pourraient, selon certains, être réglés par une concertation véritable entre maîtres et disciples ou étudiants et professeurs. L'on voit ainsi se profiler dès avant 1914, la nostalgie des universités médiévales où étudiants et professeurs étaient soudés en une communauté organique et vivante. Ce mythe historique resurgit dans les années 1880-1890 quand se fondent les associations étudiantes et l'on en saisit la persistance plus ou moins patente dans les diverses structures d'accueil du mouvement étudiant, jusque dans la période actuelle. Plus modestement, la participation étudiante à la définition des modes d'enseignement et des formes de savoir ne s'introduit au plan juridique qu'à partir de 1968 avec la mise en application de la loi d'orientation. Des conseils paritaires permettent ainsi aux orga-

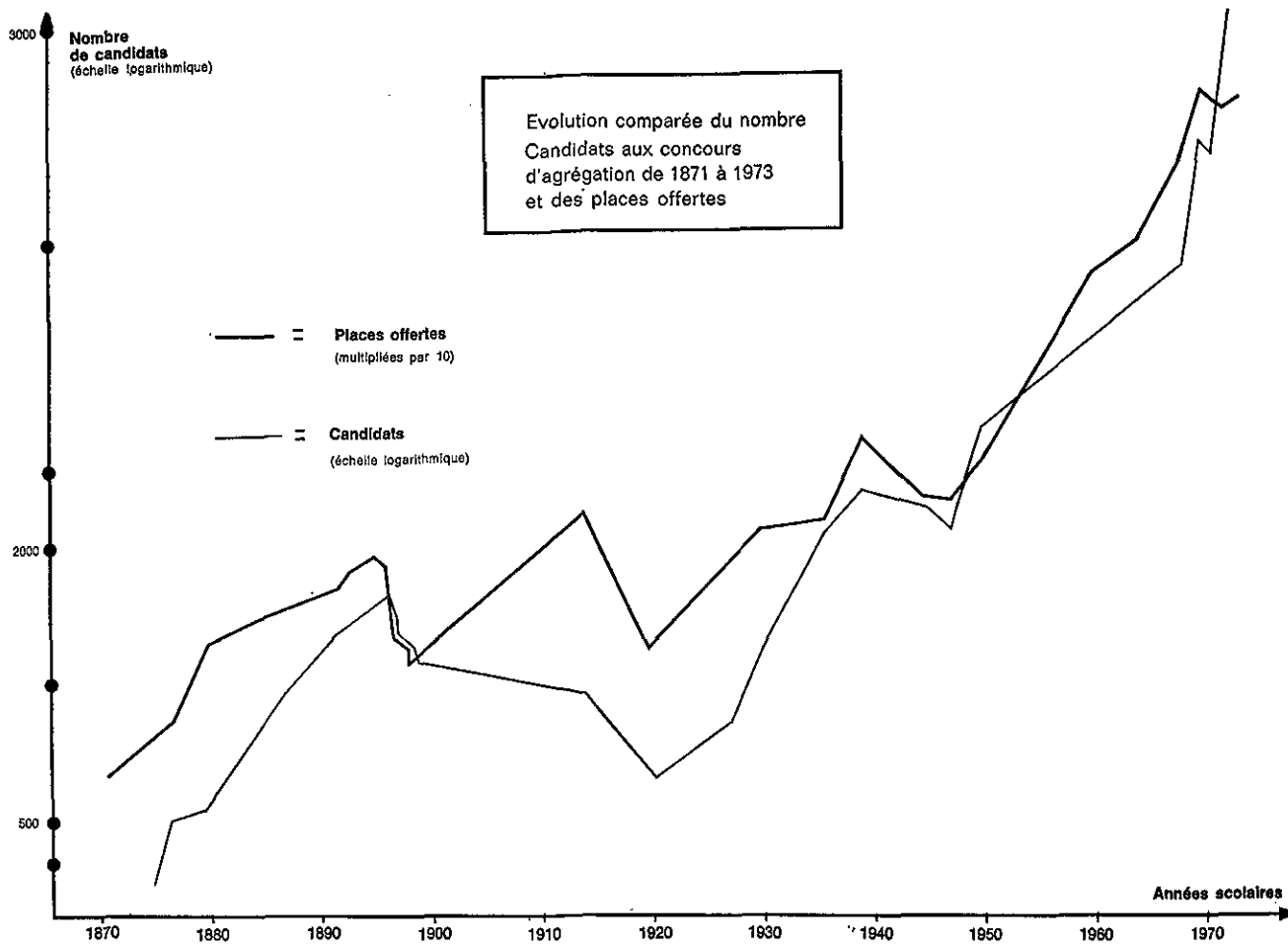
nisations étudiantes d'intervenir en principe dans l'élaboration des politiques universitaires. C'est là l'aboutissement ultime de projets anciens (dont le premier remonte à 1913) qui envisageaient la présence de délégués étudiants dans les conseils d'université. L'idée en fut reprise en 1922 pour les affaires disciplinaires et aboutit en 1932. En 1945, la présence d'observateurs étudiants (consultants, porte-paroles ou reporters ?) entre dans les faits.

Mais depuis 1968, les élections annuelles destinées à élire les délégués étudiants des divers conseils se sont heurtées à une indifférence croissante (8). L'esprit de Mai 68 s'est, sur ce plan, singulièrement dégradé. De plus, la revendication étudiante en matière pédagogique s'est trouvée confrontée avec des résistances indéniables de la part du personnel enseignant et des bureaux ministériels. L'on débouche ainsi sur des compromis fragiles qui maintiennent en fait l'essentiel des « traditions universitaires ». La querelle pédagogique, il est vrai, s'est politisée et face à des projets de restructuration assez divergents, une politique de réformes prudente, nuancée s'est mise en place à travers une série de modifications des divers cursus universitaires. D'où la persistance d'une opposition pédagogique dont l'écho dans le milieu étudiant apparaît variable.

Paul GERBOD,
professeur à l'Université
de Paris-Nord.

Notes bibliographiques

- (1) BEAUCHAMP (de). — *Recueil des lois et règlements relatifs à l'enseignement supérieur* (depuis 1789). — *Bulletin administratif de l'Instruction Publique* (1850-1932). — B. O. de l'Education Nationale.
- (2) In *Annuaire statistique de la France*, Evolution du nombre annuel des doctorats ès lettres et ès sciences (depuis 1850). Comptes rendus des soutenances des doctorats ès lettres in revues universitaires ; MOURIER. — *Notice sur le doctorat ès lettres ; Recueils des thèses et travaux académiques*, diverses éditions ; la bibliothèque de la Sorbonne conserve, dans l'ordre chronologique, les thèses de sciences et de lettres (HF uf ...).
- (3) In *Annuaire statistique de la France* (pour 1850-1946), Tableau XII (grades conférés par les facultés et autres écoles d'enseignement supérieur, par disciplines, bachelariats, licences, doctorats, diplômes de pharmacien, d'herboristes, de sages-femmes...). On complétera avec les tableaux statistiques du B.U.S. et de l'Education Nationale pour la période postérieure.
- (4) *Les résultats des agrégations depuis 1821 sont insérés dans les tableaux rétrospectifs des successives statistiques ministérielles publiées entre 1843 et 1900 ; pour la période 1900-1940 on peut recourir aux éléments d'information que renferme la Revue Universitaire ; à partir de 1940, statistiques du B.U.S. puis statistiques de l'Education Nationale.*
- (5) Le procès de l'agrégation qui s'amorce sous la Monarchie de Juillet se concrétise dans les accusations insérées dans les revues universitaires (comme la *Gazette spéciale de l'Instruction Publique* ou la *Revue de l'Instruction Publique*), voir GERBOD. — *La Condition universitaire au XIX^e siècle*, Paris, 1965.
- (6) In P. GERBOD. — *L'Université et la philosophie* (Actes du 95^e congrès des sociétés savantes, Paris, 1974).
- (7) Echo des protestations corporatives contre les agrégations de droit et de médecine, in *Université de Paris* (1900-1914).
- (8) Voir BOUSSARD, in *Revue française des sciences politiques*, 1974, pp. 940 et sq. et analyse des scrutins successifs, in chroniques universitaires du Monde depuis 1968.



DEUXIEME PARTIE

1911

APPLEBEE (A.N.). — The child's Concept of Story : ages two to seventeen. — Chicago : The University of Chicago Press, 1978. — 209 p. ; 21 cm.

La lecture de cet ouvrage est facilitée si on l'aborde en ayant soin d'en bien voir les quatre articulations heuristiques : **une première articulation** (p. 138 à 175) comprend les trois appendices où l'auteur expose « les détails techniques des études empiriques présentées aux chapitres 3 à 7 », **une seconde articulation**, les chapitres 1 et 2, où l'auteur situe l'ouvrage dans son environnement psychologique et expose la problématique générale de ses recherches, **une troisième articulation**, les chapitres 3 à 7 où sont discutées les études empiriques, **une quatrième articulation** (p. 178 à 205) où l'on trouve des notes complémentaires par chapitre, une bibliographie et un index. Un huitième chapitre (p. 108 à 137) est consacré aux considérations finales.

Pourquoi cette analyse débute-t-elle par le rappel d'une partie de l'ouvrage située en appendice ? Parce que le lecteur non prévenu pourrait avoir l'impression d'une étude spéculative. Or, cette étude réflexive semble s'appuyer sur une large expérimentation dont les données techniques figurent dans les trois appendices.

La première articulation comprend donc ces trois appendices : le premier fournit les détails techniques concernant la constitution des échantillons, les épreuves retenues, les modalités du traitement et les tests de signification utilisés, le second, des compléments sur l'analyse de contenu, le troisième, l'ensemble des résultats obtenus sous formes de tableaux génétiques.

Pour les âges de deux à cinq ans, l'auteur s'appuie sur les travaux de Pitcher et Prelinger (1) (360 histoires produites par les enfants).

Pour les âges de six et neuf ans, l'auteur dispose de 44 enfants de six ans et de 44 enfants de neuf ans. Enfin pour les âges de treize et dix-sept ans, ont été retenus 60 adolescents de treize ans choisis dans une « comprehensive school », 40 adolescents de treize ans et 40 de dix-sept ans choisis dans une « selective school ».

L'analyse de contenu des épreuves des enfants de deux à cinq ans fait appel à des catégories variées comme : les marques de début et de fin de récit, l'emploi pertinent d'un passé, l'estimation de la complexité des histoires, un seul thème, forme constante, liens causals, ambiance, degré de distanciation, etc.

Pour les âges de six à dix-sept ans, l'auteur utilise des interviews et des questionnaires dont l'analyse s'appuiera sur la catégorisation de Purves-Rippere (2). L'exposé des méthodes d'analyse de contenu de ces auteurs occupe une large place dans l'appendice 2 (p. 152 à 155).

Le troisième appendice, de la page 158 à 175, donne les tableaux des différents traitements quantitatifs.

Après cette partie technique, la seconde articulation relate la problématique sous-jacente à ces investigations. Le premier chapitre (p. 2 à 7) définit ce qu'est le mode expressif du langage : il y a utilisation pour les récepteurs de ce mode lorsqu'ils interprètent ce qu'ils entendent ou ce qu'ils lisent à travers leur expérience propre, à travers leur culture. Le second chapitre expose une théorie des fonctions du langage fondée sur deux attitudes opposées vis-à-vis des messages verbaux : ou bien le lecteur a une conduite de participant « participant role » et « juge le message point par point, soit qu'il renvoie au domaine de la vie quotidienne, soit qu'il renvoie aux domaines les plus savants de l'argumentation théorique ou de la discussion professionnelle », ou bien les lecteurs ont une conduite de consommateur « spectator role » où « ils apprécient, éprouvent les hypothèses concernant la composition et la

(1) Pitcher, Evelyn Routledge, and Prelinger, Ernst (1963). — **Children tell stories : an analysis of fantasy**, N. Y., International Universities Press.

(2) Purves, Alan C. and Rippere, Victoria, (1968). — **Elements of writing about a literary work**, Research Report 9, Champaign, III National Council of Teachers of English.

signification, mais sans qu'ils se risquent à provoquer des ruptures telles qu'elles occulteraient les impressions d'ensemble et briseraient l'effet global ».

Les interviews, les questionnaires, les épreuves écrites proposés aux enfants et aux adolescents les sollicitent en tant que consommateurs d'histoires. C'est ce que relate la troisième articulation (ch. 3, 4, 5, 6, 7). Ces analyses réflexives sont une conceptualisation des résultats exposés dans les appendices 2 et 3.

L'essentiel de ces résultats peut se résumer ainsi : l'auteur va faire correspondre les modalités réactionnelles des sujets aux stades piagétiens.

— De deux à six ans, stade préopératoire, la réponse est formulée sous forme d'une simple reproduction répétitive, entière ou partielle, du récit, sans intégration, dans un style syncrétique.

— De sept à onze ans, au stade des opérations concrètes, la réponse est formulée sous forme de résumé et un genre est attribué au récit.

— De douze à quinze ans, au premier stade des opérations formelles, il y a analyse de la structure du récit, distinction entre les appréciations *subjectives* et *objectives*, ce qui permet de situer le degré d'identification au récit.

— A partir de seize ans, au second stade des opérations formelles les lecteurs commencent à généraliser, à formuler des énoncés abstraits concernant le thème et à préciser leur position vis-à-vis de ce dernier.

Dans le huitième et dernier chapitre, l'auteur distingue en ce qui concerne l'attitude de consommateur littéraire, les trois aspects *psycho-sociaux* ci-dessous, qui font l'objet des évolutions établies par les différents moyens d'investigation présentés dans les appendices :

— L'aspect concernant les rapports entre les vécus rapportés dans les récits et les vécus des lecteurs.

— L'aspect concernant les niveaux de complexité de ces rapports.

— L'aspect concernant la maîtrise de la connaissance des moyens techniques mis en œuvre dans la production littéraire.

Enfin, l'auteur souhaite que de pareilles études apportent une contribution à l'amélioration de l'enseignement littéraire.

Travail considérable dont la conceptualisation reste très spéculative malgré l'importance de l'appareillage technique. L'ignorance des travaux européens, russes et français en particulier, sur la structure et la conduite des récits (Propp, Barthes, Bremond, Genette, Clanche...) est proprement stupéfiante. Là non plus, le marché n'est pas commun !

Jacques WITTWER.

BOUMARD (Patrick). — **Un conseil de classe très ordinaire.** — Paris : Stock, 1978. — 261 p. ; 20 cm. — (Témoigner/Stock 2). — **MARCHAND** (François). — **Evaluation des élèves et conseils de classe.** — Paris : Epi ; 1979. — 357 p. ; 24 cm. — (Hommes et Groupes).

Patrick Boumard décide de soumettre à une observation méthodique un conseil de classe « exemplaire » parmi ceux dont il possède les enregistrements clandestins. La publication de la transcription intégrale de ce conseil de classe et de son analyse met à la portée de tous, les moyens de réfléchir sur le fonctionnement et le sens de tout conseil de classe. C'est le projet de l'auteur. Il réussit. La démarche de P. Boumard dénuée une pratique de l'évaluation des élèves tout aussi caricaturale par l'indigence

de ses registres que par la violence de la fonction d'autorité qui s'y exerce. Forcé, le personnage du proviseur-sélectionneur ? Exagérément timorés, les professeurs rivaux à l'étroitesse de leur champ d'appréciations ? Peu crédibles, les délégués des parents et des élèves figés dans leur mutisme avant même que la parole leur soit retirée par le maître de maison ? Bien des habitués des conseils de classe pourraient attester que les figures rencontrées dans la séquence publiée ici n'ont rien d'exceptionnel et accorder à P. Boumard le droit légitimé par l'expérience « d'inférer du singulier au général » (17).

P. Boumard procède à la montre mettant sous les yeux du lecteur l'éventaire d'une pratique éducative qui fonctionne à la répression, à la régression psychofamiliale, à la reproduction de l'ordre social, aux racismes, au rejet de tous ceux qui échappent aux étiquetages manichéens et hiérarchisants. L'échantillon laisse juger du reste et ce n'est pas le moindre mérite du livre de P. Boumard que de placer le lecteur en situation de découvrir que « par-delà la lettre de tel ou tel discours c'est l'institution en tant que telle qui parle ici dans sa conception générale de l'élève, de l'éducation, du rapport entre école et société » (99).

La restitution du matériel institutionnel invite le lecteur à dépasser vite les données qui limitent l'événement à la mise en scène de telle ou telle pratique et à s'engager dans la voie d'une analyse institutionnelle. Si bien que la psychopathologisation excessive de l'analyse de P. Boumard au niveau du commentaire, constitue un arrêt à l'élan créé par la dynamique propre à sa démarche.

Il est à regretter qu'une centration trop attentive sur la « pathologie » du proviseur borne l'analyse à dégager l'hypothèse d'une coïncidence rigide, trop étale pour n'être pas réductrice, avec la pathologie de l'institution. Il y a là un effet de naturalisation qui revient à fonder sur des traits psychologiques ce que par ailleurs on dénonce comme fonctionnement institutionnel.

En fait, à psychopathologiser l'analyse des acteurs P. Boumard fait l'économie d'une analyse institutionnelle qui prenne en compte ses propres implications. En somme, c'est parce que la pathologie de l'institution se retrouverait tout entière chez le proviseur, que la maladie de ce dernier deviendrait la clé de l'analyse institutionnelle et en délimiterait le champ. Les bénéfices de la démarche sont évidents : si l'institution est malade et si la maladie est celle du proviseur, P. Boumard qui n'est ni malade, ni proviseur se trouve en somme **hors institution** ! On comprend mieux alors qu'il **n'intervienne** pas durant le conseil et qu'il n'entre pas dans l'analyse de ses propres **implications** institutionnelles. Face aux certitudes morbides de l'institution, les certitudes saines de l'analyste. Dans un tel face à face défensif on ne saurait s'attendre à l'explosion de conflits, au repérage de contradictions exprimées. Replié à son poste d'observation l'analyste ne court pas le risque de réveiller une tension, si minime soit-elle qui amorcerait la relation conflictuelle de l'**Instituant** et de l'**Institué**. Il ne se donne pas les moyens de déclencher contre la **positivité** des certitudes le travail du **négatif** et, ce faisant, se prive de l'occasion de participer à l'ébranlement du fonctionnement institutionnel qu'il se borne à décoder de l'extérieur, en utilisant la grille de la sociopsychanalyse sans en pratiquer la méthode d'intervention.

C'est ainsi que le repérage des **analyseurs** relève d'une interprétation leurrante de la réalité de ce conseil de classe où nul conflit, nulle contradiction ne sont à l'œuvre. Les éléments repérés par P. Boumard comme analyseurs potentiels n'ont à aucun moment, ni pendant le conseil de classe, ni après, donné lieu à une pratique collective d'élucidation et dès lors ne sauraient mériter d'être considérés comme analyseurs.

Difficulté de la démarche de P. Boumard : les concepts de la sociopsychanalyse y sont utilisés a posteriori pour interpréter une réalité institutionnelle et non pour la travailler. L'analyse laisse inchangés les protagonistes de cette scène comme

l'analyste lui-même, ratant par là même l'amorce d'une formation par l'autoformation qui pourrait aider les enseignants à sortir de l'enfermement fossilisant auquel à les bien observer, P. Boumard ne les abandonne pas moins.

C'est à la réflexion sur un tel processus de formation que le livre de François Marchand invite le lecteur. Il montre aux usagers de l'école les voies pour s'approprier cette occasion de rencontre qu'est le conseil de classe dans sa structure collégiale, et ouvrir un espace concertant où l'expression des discordances, des différences et des conflits puisse apporter une régulation au jeu des subjectivités et au rituel des hiérarchies qui trop souvent écrivent le scénario de l'évaluation des élèves, la mise en scène de la sélection et de l'orientation.

François Marchand a participé dans sa carrière à plusieurs milliers de conseils de classe et il ne manque pas de se demander dans son ouvrage, au service de quelles conceptions de l'école et de la société « opère le monopole d'évaluer dans le champ éducatif » (263). Mais son travail, à la différence de celui de Patrick Boumard, est moins axé sur la dénonciation d'un pouvoir « monarchisé », sélectionnant les futurs cadres du pays, que sur la volonté de dégager une pratique autre de la concertation et de l'évaluation qui soit au service d'une conception éducative centrée sur la formation de la personne toute entière, ses chances de bonheur, son « aptitude à aimer et à être aimée ».

Ainsi, l'institution du conseil de classe n'est-elle pas récusée, mais analysée dans le détail des possibilités de rencontre qu'elle réserve, repérée comme espace d'expression et d'écoute parmi tous ceux que l'école devrait s'appliquer à ouvrir « afin de combattre les manichéismes et les racismes de tous ordres » (280), pointée comme situation psychopédagogique d'auto-évaluation propre à fournir aux enseignants un lieu où, avec l'aide des collègues, élucider les procédures d'évaluation des élèves (332). Plutôt que de condamner le conseil de classe François Marchand pense que la multiplicité des points de vue susceptibles de s'y manifester réserve la possibilité d'une prise en compte multidimensionnelle de la personnalité de l'enseignant et de l'élève (33). Plutôt que de se contenter de stigmatiser l'étroitesse des points de vue limités au champ des résultats scolaires, il questionne : « que dit-on de l'histoire d'un élève et de son passé dans un conseil de classe ? » (125), et aussi : « les contextes familial, culturel, économique, spirituel, social, politique, etc., constituent l'espace où se déroule l'histoire de l'élève. Qu'en dit-on au conseil de classe ? » (133). L'ouvrage répond : il montre en utilisant le corpus des huit conseils de classe enregistrés avec l'assentiment des participants, que le travail d'évaluation peut aller pour chacun jusqu'à relativiser ses points de vue, se décentrer des résultats scolaires, rechercher dans la transmission des résultats la perspective la plus valorisante, trouver les mesures d'aide comme remèdes aux difficultés repérées, indiquer des orientations mieux adaptées à chaque cas, prévoir certaines évolutions (448), plus généralement « valoriser les potentialités plutôt que les faiblesses » (477).

Mais les conseils de classe dont François Marchand travaille le corpus sont-ils des conseils de classe « ordinaires » ?

Le fait même que le psychologue y soit invité en élucidant ses propres travaux d'évaluation à replacer aux yeux de tous la réussite ou l'échec scolaire dans un espace d'appréciation élargi à tous les éléments de la maturation de la personnalité, introduit une dépoliarisation des systèmes de valeurs qui situe ces conseils de classe hors de la pratique courante. François Marchand présente dans son ouvrage comme il est présent dans sa pratique montre qu'en constituant pour lui-même un espace de mise en question, le psychologue intervient directement sur la « dynamique des échanges » et facilite une « sorte de fonction critique » (256).

Pour aussi peu habituel que puisse apparaître un tel processus, il donne à voir que les enseignants peuvent se mettre à « indiquer à leur tour des mises en question

personnelles », à « situer chacun par rapport à son discours singulier », bien au-delà de la simple juxtaposition des constats et des étiquetages bloquants.

Ainsi François Marchand ne nous parle-t-il pas des conseils de classe tels qu'ils existent partout, figés dans leurs stéréotypes, mais tels que, dynamisés par une fonction critique, ils peuvent exister. Son livre nous montre comment pas à pas, il sait aider ceux avec qui il dialogue, appuyant sur une présence dialectique à soi-même et à autrui l'instauration d'un fonctionnement optimal dans la relation, capable de garantir le dépassement des intolérances et des bipolarités que l'école a laissé se développer.

Prenant appui sur son expérience et sur les thèses éducatives qui lui tiennent à cœur il accueille la multiplicité du discours des enseignants sans crispation, sans attitude réactionnelle, il saisit « la note tonique » (1) qui lui permet de situer l'autre là où il est, sans prendre parti, sans projeter d'ombre portée. C'est cette chaleur d'accueil niant dynamiquement la présence à soi-même qui permet à François Marchand de comprendre les enseignants et de réussir son effort de toujours se situer dans leur référentiel, sans hiérarchiser les points de vue.

Maîtrisant bien son propre cadre de références, fortement impliqué dans les situations qu'il relate, François Marchand se situe du côté de la bonne foi des enseignants et rencontre alors leur volonté de se former pour une pratique de l'auto-évaluation.

On termine cet ouvrage convaincu qu'il n'y a pas de coupable parmi les enseignants mais que partout le manque de formation engendre les culpabilités et les blocages.

Le rôle des enseignants au conseil de classe défini en termes d'aptitude à reconnaître la part de « subjectivité dans toute appréciation » (278) implique une formation centrée sur « le développement des capacités d'analyse et de compréhension de ce qui se passe dans le jeu des relations entre élèves dans la classe mais aussi dans les rencontres de pouvoirs au conseil de classe » (159).

La formation des enseignants aux phénomènes de dynamique de groupe est pour François Marchand indispensable afin de les préparer non seulement à l'écoute du discours personnel de chaque élève mais encore à la gestion psycho-éducative des conflits entre élèves et éducateurs devenus capables de s'exposer à la confrontation des différences.

Il est capital à l'heure de la nouvelle formation initiale des maîtres que la voie de cet ouvrage fasse entendre l'idée que la formation psychopédagogique d'un enseignant ne peut se réduire au parcours d'un catalogue rationnel mais que la problématique de la relation interpersonnelle, dans sa double dimension psychologique et institutionnelle, doit faire l'objet d'une approche spécifique, vécue dans le cadre régulier de sessions de formation.

C'est au prix d'un renouvellement de la formation que les enseignants pourront sortir du ghetto des manichéens et des racismes pour une pratique de l'évaluation assurant à chacun le droit d'apporter la « richesse de ses différences ».

Anne-Marie IMBERT.

(1) André de Berettil. — *Pensée et Vérité de Carl Rogers* / 183, éd. Privat.

CHERKAOUI (Mohamed). — **Les paradoxes de la réussite scolaire : Sociologie comparée des systèmes d'enseignement.** — Paris : P.U.F., 1979. — 223 p. ; 21 cm. — (L'Éducateur ; 70).

Comme le soulignait Jean-Claude Forquin dans une « Note de synthèse » (1), le développement de la sociologie des inégalités d'éducation passe actuellement par une sorte de « déconstruction » d'une problématique mécanistique de l'égalité des chances, au profit de recherches plus subtiles prenant pour cible les déterminants et les interactions des variables d'accès et des variables de réussite à l'école. C'est dans cette perspective que se situe l'important travail de Mohamed Cherkaoui, dont l'objet est de questionner — sur la base d'un matériel provenant d'une enquête internationale sur la réussite scolaire menée dans le cadre de l'**International Project for the Evaluation of Educational Achievement** — un certain nombre de propositions mises en scène trop brutalement par la sociologie de l'éducation.

Est-il vrai qu'un système d'enseignement sélectif profite davantage aux élèves issus de milieux favorisés qu'aux autres ? Que la classe socio-économique d'appartenance soit le facteur le plus décisif de la réussite et de l'échec ? Ou encore que l'augmentation du nombre d'heures d'enseignement favorise la réussite des élèves défavorisés socialement ? L'interprétation du matériel fourni par l'enquête I.E.A. que propose Cherkaoui conduit à des conclusions souvent surprenantes, en rupture avec des convictions très ancrées : ainsi peut-on affirmer que, pour ce qu'il en est des systèmes éducatifs européens occidentaux, la classe sociale détermine moins efficacement la réussite scolaire des élèves que certaines variables relatives à l'école. Résultat **paradoxal**, assurément, mais qui, pour être éclairé, demande que soit d'abord précisé comment l'auteur aborde le problème des déterminants sociaux et scolaires de la réussite.

L'enquête I.E.A. portait sur une cohorte d'élèves de 13-14 ans tous soumis à l'obligation scolaire dans sept pays (Suède, Ecosse, Allemagne fédérale, Angleterre, Belgique, France, Etats-Unis). Le matériel obtenu est interrogé, à l'aide de procédures statistiques assez sophistiquées, de manière à faire sortir l'influence des variables de classe sur les effets des variables scolaires. La recherche de Cherkaoui comporte ainsi deux moments : 1) l'identification des diverses variables scolaires sur la réussite ; 2) la mise en relation de leurs effets et de la classe sociale d'appartenance des élèves. Les données à disposition provenant de sept systèmes éducatifs, une méthode comparative, inspirée de Durkheim (2), est utilisée, laquelle doit permettre de préciser avec la « subtilité » désirable, le jeu des déterminants.

Les variables scolaires prises en compte couvrent, d'une part la « stratification scolaire » en termes de système de sélection (**section** classique/moderne-technique et **type d'établissement**), d'autre part des facteurs d'équipement pédagogique tels que le nombre d'élèves dans la classe, le nombre d'heures d'enseignement, la compétence des enseignants.

Les variables de stratification sociale renvoient à un modèle de statuts socio-professionnels hiérarchisés en cinq « classes » : « professions idéologiques », « propriétaires capitalistes », « petits propriétaires », « cols blancs », « ouvriers ».

Quant à la réussite scolaire, elle est mesurée par les résultats obtenus lors de la passation de batteries de tests *ad hoc*.

Le chapitre le plus intéressant (et aussi le plus problématique, dans tous les sens) de l'ouvrage concerne précisément les interférences entre ces deux « faisceaux des

(1) *Revue Française de Pédagogie*, n° 48 et 49.

(2) Pour Durkheim, la méthode comparative se présentait comme une méthode d'expérimentation indirecte, permettant l'administration de la preuve en sociologie. Cherkaoui indique que les données de l'I.E.A. permettent précisément une authentique analyse comparative de différents systèmes éducatifs, propres à garantir l'objectivité de relations causales.

déterminants de la réussite scolaire » que sont la stratification sociale et la stratification scolaire. Si dans les sept pays en question la relation entre classe sociale et réussite est « significative », la réussite moyenne des classes s'ordonnant systématiquement entre les deux pôles constitués par la classe ouvrière et les « professions idéologiques », l'introduction des variables scolaires, **surtout du type d'établissement fréquenté** par l'élève, change radicalement la nature de cet ordre. Pour l'Europe, la rigueur de la sélection scolaire avantage paradoxalement les élèves issus de milieux modestes. Mais, en revanche, c'est l'inverse aux Etats-Unis.

Pourquoi cette divergence ? Quelle **différence** donne à la variable classe aux Etats-Unis un poids qu'elle n'a pas en Europe ? En cherchant réponse à cette question, Cherkaoui est amené à mettre en évidence une variable scolaire peu étudiée, la **visibilité du « code sélectif »**. Dans le cas américain, les règles formelles et informelles — définies en partie par les agents pédagogiques — qui permettent de sélectionner les conduites que l'élève est censé acquérir et auxquelles il doit se conformer sont peu visibles (ou lisibles) ; l'opacité des structures scolaires et le caractère diffus des critères sélectifs provoquent des difficultés de compréhension et de prévision chez les « utilisateurs », notamment dans les classes non privilégiées. Dans les pays européens en revanche et en particulier en France, la possibilité d'une connaissance plus claire du « code » régissant les critères de sélection avantage au contraire les élèves issus de milieux défavorisés, diminue les risques courus dans la prévision.

Un des « mythes » les plus courants que questionne Cherkaoui réfère aux effets sur la réussite du **nombre** d'élèves par classe, et du **temps d'enseignement** d'une matière. L'hypothèse que, dans une classe d'effectif réduit, l'enseignant consacre plus de temps à ses élèves, relève, dit Cherkaoui, d'une **logique arithmétique** qui ne tient pas compte de paramètres régissant la position de l'élève vis-à-vis de l'enseignant, en fonction de la manière dont il manie le langage, et se situe dans la structure d'autorité. Or, il se trouve que, lorsque le nombre d'élèves dans une classe **croît**, la réussite **augmente** pour les enfants issus des classes populaires, et **diminue** pour ceux originaires de classes favorisées... Paradoxe encore, dont Cherkaoui donnait déjà une explication dans un article antérieur, en évoquant les travaux de Bernstein (3) : l'enfant défavorisé socialement, maîtrisant mal le code linguistique formel, est plus exposé dans une petite classe que dans une grande, moins protégé par rapport au pouvoir éventuellement persécuteur de l'enseignant. — L'étude de la variable **temps**, menée en fonction de la classe d'origine, de la section et de l'établissement, montre de son côté que la relation qui unit heures d'enseignement et réussite **varie d'une section à l'autre** : plus **positive** dans les sections **classiques**, plus **négative** dans les sections **modernes/techniques**...

Qu'en est-il, dans ces conditions, de l'**efficacité** propre de l'enseignant ? L'auteur souligne à diverses reprises que le maître reste un « pivot » de ce qui se passe à l'école. En prenant sur la base de l'enquête I.E.A. comme indicateurs de l'efficacité de l'enseignant la **compétence universitaire** (nombre d'études post-secondaires) et la **pratique pédagogique** (nombre d'années d'enseignement), on peut voir que « l'influence des caractéristiques de l'enseignant sur la réussite est plus grande pour les élèves issus des classes défavorisées que pour les autres » ; mais « cette influence est en revanche radicalement différente pour des élèves fréquentant des sections dissemblables ». La valeur du maître ne détermine la réussite (toutes choses égales par ailleurs) que pour les élèves favorisés fréquentant des sections classiques ; mais elle n'a aucune influence pour les élèves issus de la **classe ouvrière en classique**, et pour tous les élèves en moderne et technique. Cherkaoui ne donne pas d'explication du phénomène, — sauf, doute méthodologique soudain, à se demander si les critères d'efficacité retenus ne sont pas par trop rudimentaires...

(3) B. Bernstein, **Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social**, Ed. de Minuit, 1975.

Enfin, un dernier chapitre cherche à déterminer les déterminants du **niveau d'aspiration** des élèves. Ici encore ce sont les variables de stratification scolaire qui l'emportent. Une sorte de socialisation s'effectue dans les sections, qui homogénéise les conduites ; et il se produit en particulier que la **réussite scolaire, d'effet, devient cause à son tour, et contribue à élaborer le niveau d'aspiration des élèves** (alors que l'état d'instruction du père, par exemple, est un facteur secondaire).

*Je manque de compétence pour évaluer le travail proprement statistique effectué à partir des données de l'enquête I.E.A. On regrettera, en tout état de cause, que Cherkaoui soit si discret sur cette enquête elle-même, et surtout que si peu de choses soit dit sur le contenu exact du concept de « sélection » et ce qui est entendu par « type d'établissement » dans les sept pays inventoriés. Il paraît certes de bonne hypothèse que de prendre comme schéma de recherche, non point le rapport direct stratification sociale - réussite scolaire, mais le rapport stratification sociale - stratification scolaire - réussite. On comprend dans cette optique que l'organisation des études et des examens, le système de sélection et d'accès aux filières puissent, tant au départ qu'une fois les élèves engagés dans le processus, jouer le rôle de déterminants propres, et, partant, être montrés à la fois **complices** de la structure sociale et relativement **autonomes vis-à-vis de ladite structure**. Mais est-il pertinent, comme l'auteur semble le faire, de scotomiser la classe sociale en tant que ticket d'entrée **originnaire** dans le système de stratification scolaire ?*

Je sais bien qu'après avoir par exemple posé : « les résultats montrent clairement que les différences entre les groupes d'élèves engendrées par la structure de classe ne sont pas aussi déterminantes que les différences dues aux stratifications scolaires », il ajoute : « il va sans dire que, médiatement, la structure de classe continue d'exercer son influence **dans l'accès à la section** » (4). Plus loin il est dit qu'on ne peut douter que « la classe sociale détermine la section ou le type d'établissement que l'élève fréquente », avec aussi bien cette précision : « mais c'est là une détermination partielle, non totale ». Alors ? Pourquoi ne prendre en compte que les résultats scolaires d'élèves de 13-14 ans **déjà** entrés dans le système scolaire ? On eut souhaité que ce point méthodologique soit davantage explicité.

On peut questionner également le choix des indicateurs servant à manipuler statistiquement les variables en jeu. Toute la démonstration relative aux effets combinés de l'efficacité du maître et de la classe sociale sur la réussite me paraît (comme l'auteur en a eu l'intuition...) obéré par la décision de « mesurer » l'efficacité par le nombre d'années d'études et de pratique pédagogique. Il y a dans le chapitre consacré à ce problème un hiatus entre le discours introductif, qui présente (à juste titre) l'enseignant comme un « pivot » — le médiateur, voire le « traducteur » des déterminants « macrosociologiques », ne serait-ce que par son rôle de sélectionneur —, et cet autre discours qui ne voit dans le maître qu'**ancienneté** et bagage universitaire. Rien d'étonnant que l'on se trouve vite au rouet : si dans une approche que je dirai « objective », l'efficacité ne signifie guère que **précisément** le fait que le maître sait faire « réussir » les élèves, comment mettre **autrement** en relation l'efficacité et la réussite, et que peuvent signifier dès lors les deux indicateurs choisis ?

Au vrai, en plus du fait que Cherkaoui est prisonnier des données brutes et des hypothèses propres à l'enquête I.E.A., il se trouve exposé ici aux difficultés qui guettent le sociologue dès lors que *des paramètres essentiels sont laissés de côté*, comme par préterition. Ainsi en est-il de ceux qui sont liés à la position « pivotale » du maître. Lisons Cherkaoui : « ces longues et régulières chaînes de relations causales macrosociologiques, théoriquement conçues, seraient incertaines et insatisfaisantes si elles ne manifestaient pas leur présence quotidienne dans la classe scolaire et dans les rapports concrets entre le maître et l'élève » ; « c'est en dernière

(4) C'est nous qui soulignons.

analyse le jugement du maître qui importe le plus », etc. Mais le paramètre disons « psychologique » n'est jamais pris vraiment en compte pour « éclairer » et « comprendre » l'action du système scolaire sur l'élève. Ou, s'il l'est comme cheville pour le raisonnement, ce n'est pas toujours d'une manière pertinente.

Je prendrai simplement l'exemple de la problématique du nombre d'élèves, comme déterminant de la réussite différenciée selon les classes sociales. Il y a certes dans la croyance naïve que, moins il y a d'élèves, plus la réussite est prévisible, un « mythe » à mettre en question ; il est utile de souligner que les enfants ne bénéficient pas toujours de la diminution du nombre, en particulier selon le code linguistique à disposition. Mais où le bât blesse, c'est que Cherkaoui assimile la « croyance » en cause à l'idée (déjà présente souligne-t-il dans la théorie platonicienne d'une pédagogie de la « fréquentation ») que le rapport individuel au maître est essentiel, et que partant dans la classe la relation duelle doit être arithmétiquement optimisée. Or, il est certain (ce que Cherkaoui ne voit pas) que l'acte pédagogique fonctionne à un niveau psychologique profond **dans et par une identification au maître. Mais le rapport transférentiel n'est pas nécessairement augmenté par le petit nombre, puisqu'il s'agit du rapport de chacun au maître. C'est pourquoi il ne semble pas que le système de contrôle et de discipline soit plus un risque pour l'élève défavorisé dans une petite classe que dans une classe nombreuse : d'autres paramètres jouent en l'affaire, qui concernent précisément la nature du mode d'identification de l'élève, et du mode contre-transférentiel du maître.**

N'était-il pas possible à Cherkaoui de se montrer plus prudent dans l'énoncé, tant de « résultats » qui ne sont pas toujours aussi « démontrés » qu'il le pense, que de conséquences pratiques ? Ainsi, je ne crois guère que les résultats de la recherche sur l'influence du nombre d'heures d'enseignement sur la réussite « ruine » définitivement la pédagogie de soutien et l'éducation dite compensatoire. Il faudrait voir les choses de plus près. Et je préfère considérer son livre comme un recueil de questions **ouvertes**, — le premier ouvrage sociologique interrogeant des convictions sociologiques de mode, soucieux de se dégager de stéréotypes idéologico-épistémologiques ambiants. Et, à ce titre, incomparable.

Un dernier mot. L'auteur se réfère à plusieurs reprises au principe, dit énoncé par Durkheim, de l'« autonomie relative » du système scolaire dans le système social global. Effectivement, Durkheim, dans **L'évolution pédagogique en France**, pose que si la « machine » scolaire fonctionne en liaison avec le développement économique-politique de la société, elle construit également sa propre organisation et son idéologie propre. Mais s'agit-il vraiment d'un « principe » ? Et surtout, comment l'interpréter au niveau des problèmes d'accès à l'éducation et de réussite, que Durkheim ne posait pas ? Il conviendrait en tout état de cause de préciser les concepts d'autonomie « partielle » ou « relative » en l'affaire. Mais ce serait une autre discussion.

Jean-Claude FILLoux.

GAGE (N.L.). — The Scientific basis of the art of teaching/N.L. Gage. — New York : Teachers College Press, 1978. — 122 p. ; 23 cm.

Les ouvrages de N.L. Gage sont bien connus des spécialistes de la recherche pédagogique. Il ne s'agit pas ici d'un manuel, et le livre s'adresse autant aux chercheurs qu'aux enseignants et à tous ceux qui s'intéressent aux problèmes actuels de l'éducation.

L'apparent paradoxe du titre — dont l'auteur commence par expliciter tous les termes — traduit la volonté de convaincre le lecteur que la recherche en éducation

a déjà apporté des connaissances utiles. C'est le cas notamment en ce qui concerne les relations entre les comportements des enseignants dans leur classe (« teaching behaviors »), et les performances des élèves (« student achievement »). Ces connaissances pourraient être davantage utilisées dans la formation des enseignants.

L'ouvrage est divisé en trois chapitres. Le premier est un inventaire des connaissances actuelles et rend compte des résultats de recherches poursuivies pendant ces dix dernières années. Ces travaux sont soigneusement sélectionnés d'après la nature des données recueillies, les mesures effectuées, les traitements statistiques utilisés. En fait, l'auteur procède à une analyse critique de quelques grandes revues de questions en examinant de plus près celles qui donnent des résultats contradictoires et en essayant d'élucider les raisons des contradictions. Il en dégage des conditions méthodologiques pouvant guider les choix des auteurs de telles revues de questions : considération de la taille des échantillons, des techniques utilisées, des seuils de signification, des corrélations ou des différences de moyennes, etc. Il recommande surtout, à partir de recherches différentes, l'étude de la signification de l'ensemble des résultats, ceux-ci étant combinés selon une méthode statistique due à Pearson en utilisant le χ^2 . Au moyen de cette méthode, Gage reprend un certain nombre d'études dont les données sont reportées en annexe. Elles portent sur les relations entre les comportements et les méthodes des enseignants d'une part, les performances et les attitudes des élèves d'autre part. Ainsi sont rassemblés, par exemple, les résultats de dix-neuf recherches inspirées des conceptions de Flanders et analysant la relation entre « l'influence indirecte » de l'enseignement (variable indépendante) et des mesures sur des variables dépendantes telles que les performances ou l'indice de satisfaction des élèves. La combinaison des résultats de seize de ces études donne un χ^2 significatif à $P = .001$. La même procédure est suivie pour l'étude d'autres relations et sur d'autres recherches très discutées, entre autres sur la comparaison des résultats d'élèves d'écoles traditionnelles et d'écoles « ouvertes ».

L'auteur dégage de toutes ces recherches les éléments qui paraissent le mieux mis en évidence et qui peuvent être intégrés à la pratique pédagogique. S'ils ne présentent pas une grande originalité, ils permettent au moins de dépassionner certains débats en s'appuyant sur des bases scientifiques. Cependant les relations causales et les mécanismes sous-jacents aux relations échappent à l'analyse.

Dans le deuxième chapitre, « l'application de nos connaissances », Gage s'efforce d'établir des connexions entre la recherche, la formation des enseignants et les résultats de l'éducation. Il examine et évalue une grande variété de techniques et de moyens pour améliorer les pratiques d'enseignement : utilisation du micro-enseignement, du feedback avec les élèves, etc. Ici, ce que l'on étudie, ce sont les relations entre les comportements des enseignants et diverses modalités de leur formation.

« Améliorer nos connaissances » est le thème du troisième et dernier chapitre. On y discute des moyens d'identifier de nouveaux aspects importants des conduites des enseignants pouvant faire l'objet de mesures ainsi que d'apprentissages et de contrôles. Pour terminer, Gage envisage de nouvelles méthodes pour ces derniers et présente quelques considérations pour une prospective de la recherche en éducation.

Jacqueline CAMBON.

Malgré notre admiration pour leurs travaux, nous ne pouvons suivre les tenants de la Nouvelle Critique quand il s'agit de juger des ouvrages de pédagogie : dans ce domaine qui ne supporte pas les pieuses intentions, il importe de confronter sans cesse l'œuvre à l'auteur et à sa vie. Comment en serait-il autrement avec Robert Gloton et son dernier livre ? D'une part, cet homme transparent ne sépare pas sa pensée de son activité, la conscience de l'écrivain des exigences professionnelles. D'autre part, ce livre n'est rien d'autre que le déploiement d'une existence extrêmement riche, réunifiée par le Métier, cet incessant don de soi qui signifie l'Éducateur. « Au pays des enfants masqués » est avant tout l'histoire d'une vie avec cette volonté tenace qu'ILS soient enfin sans masques, avec cette ferme assurance que rien ici-bas n'est inutile. Ainsi, ce qui, au fort de sa carrière, caractérise, singularise Robert Gloton, les traits les plus profonds de sa personne, tiennent, sans doute, aux situations vécues par l'enfant, par l'écolier, Robert Gloton...

C'est dire, indépendamment du charme, du style, le prix de ces souvenirs qui constituent, à la fois, la triple monographie des fonctions d'instituteur, d'inspecteur et de militant — et, mieux encore (les vivifiant) la plus pittoresque des biographies.

Mais, à ce propos, nous craignons que notre critique n'ait pas toute l'objectivité désirable tant, nous semble-t-il, cette existence ressemble à la nôtre : le métier identique du père ; l'obligatoire école normale, avec la même vie, les mêmes professeurs ; la même pérégrination à Saint-Cyr, élèves-officiers de réserve ; les mêmes maîtres en Sorbonne, Matthiez, Renouvin, Wallon ; les mêmes amis, les professeurs Lobrot et Mialaret, les inspecteurs généraux Hepp, Voisin, Prum (un délicieux poète à l'aise dans l'administration) ; la même aventure sans rivage de la vocation pédagogique. Mais le Malin s'en étant mêlé, nous ne nous connaissons que depuis vingt ans, alors que, il y a plus d'un demi-siècle, nous étions instituteurs à Saint-Denis, à 800 mètres l'un de l'autre — et que nous avons eu tous deux comme directeur, mais pas dans la même école, cet homme de cœur et de stature, M. Soutié...

Là s'arrêtent les ressemblances, car l'histoire de Robert Gloton est unique, presque insolite au sein de l'Éducation nationale.

Pour la comprendre, il faut saisir cet enfant de Ménilmontant, un village dans la grand-ville, au sein du « clan des Glotons », une famille artisanale dans la cité... « Libres-penseurs de père en fils » — mais conservateurs, eux. Dans ce temps de vie qui marque l'existence entière, ce bon élève vit « dans l'ombre protectrice des instituteurs » (p. 39) : le doux M. Pimpernel, mais aussi (il ne faut pas que des doux pour faire un monde) l'odieux « père La Trique ». « De telles expériences sont trop précieuses pour celui qui, lui aussi, sera instituteur, pour que j'aie jamais pu les oublier » (p. 29). Certes, c'est le temps des sourires, conté de manière exquise. Mais, si « on m'avait appris un certain nombre de choses à l'école primaire, on ne m'avait jamais appris à me construire (...), à travailler » (p. 40).

Or, à l'enfant qui voulait être acteur ou avocat, la mère, « qui décidait de tout », répliqua : « Qu'à cela ne tienne ! Tu seras instituteur, c'est pareil. Tu pourras jouer la comédie devant les autres (...) et parler tant que tu en auras envie. » Et voilà comment, par l'école Arago, Robert Gloton entra, tout jeune, à l'École normale d'Auteuil, au « Séminaire laïque ». Il y vivra sous ce régime d'état de siège, « une surveillance constante, tâtilonne, inquisitoriale » (p. 53), que dénonçait déjà le Directeur Emile Devinat en 1900. Et, cependant (n'est-ce pas l'opinion de la plupart des anciens élèves-maîtres ?) dit l'auteur, « je ne regrette pas cette expérience, en considération de l'influence qu'elle a exercée sur mon devenir d'enseignant » (p. 60).

Et c'est le premier poste, Aubervilliers, le début des « tâtonnements dans le brouillard ». « Je n'avais pas la vocation à mon entrée à l'E.N. (...) ; je ne l'avais

pas à la sortie (...). Cela ne m'empêchait pas de faire le travail de mon mieux » (p. 64). Et c'est le C.A.P. conclu ainsi par l'inspecteur : « Vous êtes reçu (mais) nous doutons fort que vous fassiez jamais rien de bon dans l'enseignement » (p. 66). Sans doute, nul n'est prophète en son métier... Et c'est le service militaire, Sarrebruck, Saint-Cyr : « Je n'avais pas été malheureux à Sarrebruck (...). Saint-Cyr m'apparut comme un petit paradis » (p. 70). Relativement, là aussi, comme pour le séjour en Algérie, rien ne sera inutile...

Cependant, c'est au retour que « la vraie vie commence » (p. 75) — et, par exemple, à Saint-Denis, grâce à un cours préparatoire, qui apprend plus à son maître qu'à ses élèves. « Lorsqu'en 1928, je fus nommé à Paris, rue Saint-Louis-en-l'Île, je crois pouvoir dire que j'étais devenu instituteur » (p. 77). Et marié. Et, un 28 juin (tout comme Rousseau), naîtra un fils qui, par admiration pour le Genevois, s'appellera Jean-Jacques : c'est lui (Jean-Jacques Gloton) qui initiera son père à la méthode globale en lecture, grâce aux étiquettes d'une épicerie-jouet (p. 89). Tout en préparant 35 gosses en C.E.P., Robert Gloton songe à des études : la Sorbonne où ses professeurs l'encouragent ; l'inspection vers laquelle il s'engagera dans son nouveau poste de l'école d'application, rue de Musset. C'est l'époque où il ramène à une vie scolaire normale Balard, l'élève irrécupérable, réussite spectaculaire qui le conduit cependant à s'interroger : « L'avais-je libéré ou simplement manipulé dans le sens des normes ? » (p. 109). Minerve faisait bien les choses : Robert Gloton est admis à l'écrit de l'inspection, « au premier coup ». Il est refusé à un oral mal préparé. Mais mars vient tout compliquer. C'est la guerre. « Cinq ans dans le tunnel », puisque le lieutenant Gloton sera fait prisonnier dans les Vosges. « Cinq ans pour figoler la préparation à l'inspection. » Et, en effet, au retour, Robert Gloton sera reçu. Les moyens lui étaient peut-être donnés de faire pénétrer dans la forteresse (...) l'esprit et les méthodes de l'éducation nouvelle » (p. 131).

Le voilà à Cézanne, accomplissant ses premières visites à bicyclette (n'est-il pas dans les cadres ?). Déjà, il entend être perçu, non comme celui qui juge, mais comme celui qui cherche avec les autres. Déjà, il établit son projet de « décolonisation de l'enfant », grâce à la transformation de sa circonscription en « une collectivité solidairement responsable d'elle-même » (p. 141). Pour ce, il faut une brutale prise de conscience de ce qu'a d'intolérable la relation pédagogique traditionnelle. Pour ce, il faut « les empêcher de dormir » en leur assenant ce texte « scandaleux » où Albert Thierry affirme que l'école n'est rien d'autre qu'une garderie pour l'enfant, un guignol pour le maître, une industrie et un atelier stériles, un vestiaire politique conditionnant. « Vous avez fait du beau travail, dira un maître. Nous vivions tranquilles ; maintenant nous ne savons plus sur quel pied danser. » Au moins, en commun, s'efforceront-ils de chercher un nouvel air dans le registre des méthodes actives et coopératives.

Puis, c'est Vernon-Les Andelys, où Robert Gloton est d'abord considéré comme un « Lorrain », un étranger. Mais, là aussi, confrontation faite, c'est la constitution d'un groupe de travail, d'un organe de liaison. Ce sont des recherches qui débouchent : sur cette éducation artistique où Robert Gloton est un maître ; sur les problèmes de la lecture, où il est un conseiller écouté ; sur la lutte contre les devoirs scolaires à la maison, où il sera un précurseur. Quand, en 1957, il quitte Vernon, il laisse « cinquante militants de l'éducation nouvelle et un peu de son cœur » (p. 193).

Il ne semble pas que, voué à la formation des remplaçants, l'emploi d'inspecteur-professeur à l'E.N. d'Auteuil ait beaucoup enthousiasmé notre ami. En quatre mois, il n'était pas possible de se connaître et de s'engager. Robert Gloton s'interroge : « Aurais-je animé un théâtre d'ombres ? » (p. 201). Mais, en 1959, la durée va lui être accordée, dans cette circonscription qu'il connaît si bien, le XX^e arrondissement de Paris.

L'expérience est trop connue (voir : R. Gloton, *A la recherche de l'école de demain*, A. Colin) pour que nous ayons beaucoup à insister. Cependant, du champ

pris, la synthèse dressée par l'auteur a encore gagné en lucidité — et des faits, caractéristiques, se détachent mieux.

Il faut dire qu'en 1959 le tableau était sinistre : « la moyenne des entrées en 6^e était de 25 %, contre 65 à 70 % en moyenne pour Paris » (p. 209). Il était hors de question de porter à la novation nécessaire, dans l'immédiat, les 400 enseignants de la circonscription. Le projet éducatif est de créer un noyau, ferment de volontaires, sous la seule réserve qu'ils soient dotés d'optimisme pédagogique, d'imagination créatrice, d'esprit d'équipe — et de les regrouper (ce n'ira pas sans mal). Bientôt pourtant, avec l'aide d'une secrétaire, Huguette Laïk et d'un psychologue, Raymond Devos, il y aura 33 classes, de la maternelle à la 5^e, en 3, puis 5 écoles. Les défaillances, les doutes, les révoites aussi, n'ont pas manqué. Mais les dévouements l'ont emporté, et Robert Gloton, qui a la mémoire du cœur, fait un sort à chacun. Les attaques n'ont pas fait défaut. Mais les appuis (comment, parmi tant de noms, souvent prestigieux, ne pas songer à notre cher Roger Gal ?) furent plus puissants. Il se créa même un véritable réseau d'amitié solidaire avec toutes les écoles de progrès. De même le groupe du XX^e participa à toutes les aventures pédagogiques du moment — et nous avons vécu cette adhésion fervente avec notre expérience du « cours préparatoire désenclavé ». Le plus important fut sans doute ailleurs : dans cette remise en question incessante du maître, devant les élèves et au sein des équipes d'enseignants de niveaux ou de disciplines, cette remise en question incessante de l'inspecteur, face aux siens dans les réunions ou les « inspections » devenues collectives...

Mais il faut lire le livre, comme il faut lire ce qui est dit du G.F.E.N. : comme il le devait à Henri Wallon, Robert Gloton, contre son gré, en aura été le Président : à son initiative, il en aura été le dernier président. Il faut lire aussi les pages vibrantes sur 1968, les chapitres savoureux sur l'art d'être grand-père et l'apologie du rêve. Le lecteur enchanté, s'amusera de ces ravissants portraits d'enfants, Pierre et Catherine — et il sourira d'apprendre que « Pierre est un Gloton authentique ». Même si Pierre adore les fusils (mais faut-il dire « le fusil de Pierre » ou « le fusil à Pierre » ?).

Nous ne chicanerons pas notre Ami. Nous ne lui ferons pas un procès pour la manière, à notre sens un peu hâtive, qu'il a d'enterrer la classe, la classe élémentaire entendons-nous, au profit de l'établissement scolaire. Nous avons trop de bien à dire de ce livre tonique, excellemment écrit par un bon ouvrier — comme sur cette expérience du XX^e, qui a été la plus extraordinaire, la plus féconde des pépinières d'hommes et d'idées que nous ayons connues en cinquante ans.

Aussi, merci à cet auteur plein d'humour, auteur alerte de scènes où le cocasse le dispute à l'absurde et parfois, hélas ! au tragique. A ce patron qui entend reporter le meilleur de sa réussite à des adjoints devenus des amis que d'un trait il glorifie. A cet homme aux relations pleines de charme, ce qui ne le dispense pas d'être sans pitié pour les parasites du métier ou les dévoyés de la violence. D'un mot : à cet éducateur...

Jean VIAL.

LE THANH KHOI. — Jeunesse exploitée, Jeunesse perdue ? Paris. — P.U.F., 1978. — 227 p. ; 22 cm. (Sociologie d'aujourd'hui).

Ce qui caractérise les travaux de Le Thanh Khoi, c'est leur brûlante actualité, en même temps que leur caractère prospectif : qu'il s'agisse du Viet-Nam, où il est né, et de l'Asie du Sud-Est, du Moyen-Orient ou de l'Afrique, qu'il a parcourue comme consultant ou expert de l'U.N.E.S.C.O., du B.I.T., de l'I.E.D.E.S. (Paris I, équipe de la « Revue Tiers Monde »), il apporte une contribution capitale à la connaissance des

problèmes d'économie de l'Education en même temps que des aspects socio-culturels et humains de l'évolution du monde en développement. Treize ans après la publication de « L'Industrie de l'enseignement » (Ed. de Minuit, Paris, 1967) qui assura sa notoriété, L.T.K. nous annonce un manuel d'Education comparée qui doit renouveler notre intérêt pour cette discipline ingrate, trop peu développée en France, malgré le chemin tracé brillamment par Alexandre Vexliard en 1967 (La Pédagogie comparée. Méthodes et Problèmes, P.U.F.).

L'ouvrage dont nous voulons rendre compte à ce jour s'inscrit dans cette longue liste de travaux ; il est à la fois dense et succinct : 227 pages dont 5 pages de références comprenant 111 titres, de nombreuses statistiques, des graphiques sur les indices socio-économiques en rapport avec la scolarisation dans le monde. Mais ce qui nous paraît le plus original et d'une particulière actualité, c'est le parti-pris de montrer le lien étroit existant entre le processus du sous-développement qui rend la jeunesse du monde de plus en plus exploitée, et celui du développement qui accroît les inégalités, les aliénations, ou le chômage des jeunes dans les pays riches eux-mêmes, à l'Est comme à l'Ouest. Cette unité dans la désagrégation du « Centre » et de la « Périphérie », avait déjà été soulignée par l'économiste égyptien Samir Amin qui travaille aussi pour l'I.E.D.E.S. Mais L.T.K. s'attarde plus spécialement sur les conséquences socio-éducatives de cette désagrégation générale et sur la solidarité universelle qu'elle crée entre les jeunes exploités : « Les problèmes de la jeunesse, écrit-il, ne peuvent être dissociés des problèmes généraux de la société et de l'économie » ; les fruits de la croissance n'allant qu'à une minorité, « les riches deviennent plus riches et les pauvres plus pauvres ». Aussi la jeunesse exploitée risquerait fort d'être perdue pour l'avenir si elle continuait à faire les frais de « l'opposition entre l'impérialisme et les peuples (nous ne disons pas les pays) dominés ». Ce pessimisme se trouve tragiquement confirmé par la toute récente enquête de l'O.M.S. : 12 millions d'enfants nés dans le monde en 1978 devaient mourir avant la fin de leur première année d'âge, 77 % des décès devant intervenir en Afrique et dans le sud de l'Asie ! Des dizaines de millions de ceux qui survivront, le feront « dans des conditions de malnutrition et d'infection qui compromettront gravement leur épanouissement. « Il ne s'agit donc pas seulement d'une menace de perte morale et intellectuelle, ni seulement du Tiers Monde, mais aussi des « flots de misère » des pays riches, c'est-à-dire du « quart monde ».

L.T.K. constate aussi que la moitié des chômeurs des sociétés occidentales est constituée par des jeunes. Déçus dans l'ensemble du monde, soit par le reflux de la contestation des années 60, soit par les résultats décevants des Indépendances, les jeunes sont parvenus à la conviction « que le développement ne peut être qu'endogène et intégré... lié à un projet de civilisation retrouvant les sources authentiques de la culture nationale ». Il en veut pour preuve les déclarations des 300 jeunes de nationalités diverses faites au congrès de la F.A.O. à La Haye en 1970, la participation massive des étudiants aux « Trois glorieuses » de Brazzaville en août 1963, l'insurrection de Ceylan en 1971, le mai malgache en 1972, l'octobre thaïlandais en 1973. Comment ne pas penser au rôle capital joué par les étudiants iraniens dans la révolution actuelle de leur pays ?

Aussi, L.T.K. peut-il conclure à juste titre que « la contradiction majeure de notre époque » ne sera pas seulement résolue par « l'abolition des rapports de production capitalistes mais aussi quand le peuple reprendra la parole et deviendra le maître réel de la nature et de la culture ».

Ce qui importe, écrit l'auteur anonyme de « Mozambique Révolution » (avril 1975), c'est l'esprit et les actes et les sentiments de chaque individu qui se fond dans la communauté...

Cette perspective futuriste nous paraît mieux éclairer l'ouvrage que l'argumentation même qui la sous-tend, car cette dernière reprend, en les actualisant, des données déjà bien connues.

La première partie, intitulée « Modèle industriel et contradictions sociales », applique aux problèmes des jeunes l'analyse des disparités et des inégalités inscrites dans la logique du système capitaliste entre pauvres et riches, hommes et femmes, entre régions, races, ethnies et classes sociales différentes ; l'analyse porte également sur l'origine de la différenciation sociale dans l'hérédité et l'environnement social, dans le système scolaire, sélectif dès l'école primaire, la place des idéologies dans les programmes et les pédagogies. Le chapitre sur « la division du travail » reprend, à la lumière des précédents, la critique de la théorie libérale ou néo-classique du « capital humain » fondée sur la conception égalitaire de la liberté et de la capacité individuelles. Or, « le même niveau d'instruction n'a pas la même valeur dans la société selon qu'on est fils de paysan ou fils de médecin ». De même pour la mobilité sociale dont la structure même a peu évolué. « Il n'y a pas de changement dans les chances qu'a un individu de milieu modeste de s'élever ou de descendre par rapport aux chances qu'a un individu de milieu élevé de s'élever ou de descendre ».

Plus originale est l'analyse des mêmes disparités dans les Etats socialistes et en U.R.S.S., particulièrement dans leurs systèmes éducatifs. Là aussi, « ce sont les enfants des milieux agricoles et ouvriers qui sont défavorisés par rapport à ceux des intellectuels, dans la course aux diplômes supérieurs ».

De la deuxième partie du livre, intitulée « Dépendance et misère, libération des espérances », nous avons dit l'essentiel, au début de cet article. Mais elle nous fournira aussi la matière de notre conclusion : « Inflation, chômage, dégradation des termes de l'échange, désaccumulation du capital, un demi-milliard d'êtres humains en proie à la famine, violence, torture, répression, de l'Amérique latine à l'Afrique et à l'Asie, les ferments révolutionnaires montent à tous les horizons. »

Est-ce là le seul espoir, pour la jeunesse « perdue » d'être sauvée ?

Jacques CHAMPION.

Vocabulaire de l'éducation. Education et sciences de l'éducation, publi. sous la direct. de Gaston Mialaret. — Paris, P.U.F., 1979. — 457-VII p. : bibliogr. ; 25 cm. — **DE LANDSHEERE (G.) — Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.** — Paris : P.U.F., 1979. — 338 p. ; 25 cm.

« Par une heureuse coïncidence, le présent **Dictionnaire** a été mis en chantier au moment où G. Mialaret commençait, de son côté, un **Vocabulaire de l'éducation**. Dès que nous avons eu connaissance de nos projets mutuels, nous nous en sommes vivement réjouis. Car ils se complètent et viendront, espérons-nous, combler une importante lacune lexicale. Travaillant en plein accord, nous nous sommes efforcés d'éviter les doubles emplois, l'ouvrage que voici se cantonnant au monde de l'évaluation et de la recherche expérimentale, à ses méthodes, ses techniques, et ses instruments. » Ainsi s'exprime Gilbert de Landsheere dans l'avant-propos de son **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation**.

Il est donc non seulement légitime mais souhaitable de prendre ensemble les deux ouvrages ainsi mentionnés, et l'on peut, avant tout, se féliciter de constater qu'une véritable coordination a été instaurée entre deux spécialistes mondialement connus. Il y a là, déjà, un exemple hautement symbolique de ce que devrait être constamment le travail d'une communauté scientifique, en particulier dans le domaine de l'éducation, lieu collectif par excellence où la coopération acquiert sa signification la plus riche. Il n'est sans doute pas inutile d'émettre le vœu que la voie tracée par G. Mialaret et G. de Landsheere soit suivie désormais le plus assidûment possible par tous les professionnels de la pédagogie.

Parce qu'ils ont été élaborés en continuité, les deux ouvrages sont semblables, c'est-à-dire possèdent à la fois des identités et des différences. Tous les deux ont choisi une entrée alphabétique et systématisé les renvois d'une entrée à une ou plusieurs autres ; chacun manifeste réellement une forte volonté d'allier la rigueur conceptuelle et l'accessibilité de l'écriture. Ni Mialaret ni de Landsheere ne prétendent à l'exhaustivité (qui, à l'évidence, n'aurait pas de sens en une telle affaire) : il s'agit essentiellement de faire œuvre utile pour tous ceux que les problèmes éducatifs touchent directement, c'est-à-dire nous tous. C'est donc un usuel qui, dans les deux cas, nous est proposé, et, pour notre part, nous nous réjouissons de cette option.

Parmi les différences notables, citons la présence, chez de Landsheere seulement, d'un lexique français-anglais, renforcé par la traduction systématique de chaque entrée en anglais. Parfois, Mialaret donne lui aussi un équivalent sémantique anglais, mais de temps en temps seulement. Par contre il fournit, chemin faisant, quelques étymologies latines ou grecques susceptibles d'éclairer le concept dont on traite. Il y a peut-être là deux orientations, mais aussi, vraisemblablement, un effet de thème, dans la mesure où ce qui concerne spécifiquement la recherche et l'évaluation est, d'une part, beaucoup plus récent, et, d'autre part plus fortement marqué par la culture anglo-saxonne que par la culture classique.

Par ailleurs, et c'est évidemment important, de Landsheere a travaillé seul : il mentionne les aides qui lui ont été accordées par certains de ses amis, mais, malgré leur utilité, ce ne sont que des aides. Au contraire, Mialaret a réuni autour de lui une équipe considérable, comprenant plus de cinquante membres, chacun d'entre eux signant les articles dont il est l'auteur. Parmi eux, nous relevons les noms de Jacques Ardoino, Jean Guglielmi, Josette Poinssac, Jean Via!, Marcel Postic, Louis Marmoz, Lucie Leboutet, etc. La coloration même des deux ouvrages se trouve forcément différente, un rédacteur unique ne tenant pas le même type de discours qu'une collectivité de collaborateurs.

Là encore, il nous semble que la nature du champ exploré explique en grande partie cette diversité d'approches. Celui auquel s'attache Mialaret est beaucoup plus vaste et beaucoup moins circonscrit que celui choisi par son collègue : il n'aurait été ni possible, ni, assurément, souhaitable, de faire œuvre solitaire en un tel domaine. Par contre l'unité doit être plus rigoureuse et plus ferme dans une entreprise portant sur le thème problématique de la recherche et de l'évaluation : dans ce cas, l'unicité non seulement de conception mais d'élaboration et de rédaction, constitue un atout méthodologique majeur.

Chacun des auteurs nous paraît, par conséquent, avoir opéré les justes choix par rapport à son objectif et à son terrain de préoccupation. C'est en cela que la coordination mentionnée au début devient exemplaire : elle est le contraire de l'uniformité et réside dans la capacité à traiter spécifiquement chaque aspect spécifique. La démarche doit s'adapter à son objet, l'aborder dans sa singularité, et ne pas tomber dans le piège des transferts méthodologiques imprudents d'un domaine à un autre. De ce point de vue aussi, la lecture et la fréquentation de ces deux ouvrages nous fournissent un utile exemple de ce que peut être un travail rigoureux. C'est pourquoi, notamment, ils se complètent même lorsqu'ils doivent impérativement aborder tous les deux un même problème.

La grande question éducatrice contemporaine est vraisemblablement celle de l'autoformation et de l'autonomie d'apprentissage. Les mutations sociologiques, les transformations technologiques, les conditions mêmes de l'enseignement institutionnel, conduisent au besoin impératif de développer les moyens individualisés d'une progression personnelle librement déterminée. Les interrogations mondiales sur la crise des systèmes éducatifs sont à cet égard parlantes : elles correspondent à une évolution dont nous n'apercevons pas encore la fin. Tout laisse penser qu'elle se prolongera pendant plusieurs décennies, précisément parce qu'elle obéit à des facteurs autres que proprement didactiques.

Dans cette perspective, il est nécessaire de développer les ressources, les centres de ressources, et les moyens d'accès à ces centres : ce sont en effet les trois éléments indispensables pour la réalisation d'une véritable autoformation. Depuis plusieurs années déjà, un tel besoin se fait sentir, mais les sociétés y réagissent soit avec le retard habituel, soit inadéquatement (en fabriquant, par exemple, des outils pédagogiques inadaptés, comme on a pu le constater à propos de certains ensembles dits multi-media). Mais il est de plus en plus important de mettre au point une stratégie efficiente en ce domaine, en définissant des objectifs et en construisant les moyens méthodologiques optimaux permettant de les atteindre. La démocratie passe aussi par là.

Ces ressources peuvent évidemment être de nature diverse, et notre siècle a surtout tendance à privilégier l'audio-visuel, les media, la télématique. Certes, il ne faut pas oublier ces dimensions, mais on aurait tort, à l'inverse, de négliger les moyens plus traditionnels (c'est-à-dire seulement de première naissance plus ancienne) : les livres conservent un rôle essentiel à jouer dans cette partition, et, parmi eux, les dictionnaires tiennent une place fondamentale, spécifique, irremplaçable, à égalité avec les encyclopédies. Il y a lieu, par conséquent, d'encourager fortement la réalisation de tels matériels. Cela pose, ne l'ignorons pas, de considérables problèmes lorsque l'on vit, comme nous, dans une civilisation qui tend à privilégier le gadget, le digest, le résumé, l'à peu près, le panorama superficiel. La parole risque d'être prise par les bateleurs et les marchands.

Mais le danger ne doit pas faire oublier la nécessité. Il s'agit donc d'élaborer des instruments répondant aux besoins indiqués tout en ne tombant pas dans les pièges signalés. Cela constitue vraisemblablement l'un des enjeux essentiels du développement éducatif et culturel de ce dernier quart de siècle. Tous les formateurs ont à y réfléchir, sauf à vouloir se réfugier chagrinement dans on ne sait quelle nostalgie, d'ailleurs largement mythique. Si nous, pédagogues, n'y prenons garde, d'autres mèneront l'entreprise sans nous, et les risques s'accroîtront alors pour tout le monde.

C'est pourquoi, personnellement, je me réjouis de voir ainsi paraître des dictionnaires spécialisés, réalisés par les meilleurs spécialistes d'un champ du savoir. Les travaux de Mialaret et de de Landsheere sont, à cet égard, les bienvenus, car ils montrent la possibilité concrète de construire des outils accessibles où chacun peut puiser selon ses propres desiderata. Il faut souhaiter que de telles initiatives se multiplient, à condition de veiller à ce qu'elles conservent la rigueur nécessaire. En attendant, nous voici nantis de deux aides notables, dont l'utilisation est à la fois quotidienne et imprévisible. Sans doute ne s'arrêtera-t-on pas là. Il nous reste à attendre que cette voie explorée devienne une route à grande circulation.

Louis PORCHER.

MILLOT (Rolande). — *Une voie communautaire : les écoles de la Villeneuve de Grenoble*, par Rolande et Raymond Millot. — Paris : Casterman, 1979. — 152 p. ; 20 cm. — (Orientations / E3 : Enfance, éducation, enseignement).

Je connais la Villeneuve de Grenoble pour y avoir travaillé avec certaines équipes ; je connais Rolande et Raymond Millot pour avoir participé avec eux à de nombreux stages organisés par l'I.N.R.P., au cours desquels les thèmes principaux qu'ils développent dans leur livre (l'ouverture de l'école ; l'équipe : pédagogique ou éducative ; la pédagogie du projet ; une éducation communautaire...) ont été souvent abordés et approfondis...

Et leur livre m'a cependant beaucoup apporté !

Déjà en tant que témoignage vivant et précis sur une innovation dont on parle souvent — trop souvent sans doute puisqu'on prend de moins en moins le soin de vérifier les faits et les opinions qui finissent par constituer une sorte de mythe autonome — ; et ensuite par les analyses qui sont faites et les axes de solutions aux problèmes éducatifs actuels et urgents qui sont tracés...

Peut-être plus encore par l'attitude adoptée par les auteurs à l'égard des faits qu'ils ont contribué à transformer et qu'ils analysent pour nous : ce qu'il faut souligner, et qui est trop rare dans la « littérature » pédagogique, c'est leur volonté et leurs constants efforts pour soumettre les faits à l'analyse critique la plus rigoureuse et la plus lucide. Ils tiennent ainsi une position originale à l'importance de laquelle chaque lecteur devrait être attentif : ce qui est dit dans ce livre n'est pas seulement un témoignage, plus ou moins objectif, présenté par deux personnes engagées depuis plusieurs années dans l'innovation dont ils rendent compte ; ce n'est pas non plus une réflexion théorique sur l'innovation pédagogique en général, ni même une réflexion réalisée à propos ou à partir d'une innovation. C'est tout à la fois un témoignage qui rapporte des faits et une suite de réflexions articulées à ces faits dans une histoire. Et c'est cette histoire qui porte peut-être le plus de sens...

C'est donc autant que ce qui est décrit — et qui est important en tant que tel : pour être analysé et renvoyé face aux éléments du mythe ! — l'articulation des faits aux idées qu'il faut suivre et étudier dans cette histoire de l'innovation qui, du projet initial au bilan actuel, retrace la succession des pratiques mises en œuvre et des différentes analyses critiques qui en ont été faites... Rolande et Raymond Millot n'y masquent aucune difficulté et n'épargnent personne : les échecs et les obstacles trouvent leurs places de même que sont soulignées les possibilités qui existent dès maintenant pour de réels changements...

Et c'est en ce sens que ce livre est un livre militant : optimiste et lucide, et précieux car il invite à agir. A agir car la réalité de l'école aujourd'hui rend le changement nécessaire ; à agir puisque les « jeux » et les contradictions du système actuel rendent l'action possible. A agir enfin parce que seule la pratique questionnée et analysée ouvre des voies et crée des idées réellement nouvelles. Et nous avons besoin de ces idées !

C'est encore dire que ce livre invite à prendre en compte ce que nous appelons les acquis de la Villeneuve car, même s'il faut décourager toute tentative d'imitation et tout espoir d'intégrer à d'autres innovations des aspects partiels de ce qui a été vécu à Grenoble — même en les nuancant ou en les adaptant —, il faut souligner tout ce que l'expérience de la Villeneuve et l'analyse qui en est faite ici nous apprennent.

Tout d'abord à propos des conditions de l'innovation pédagogique et de son évolution.

Nous n'y reviendrons pas sinon pour souligner que ce qui devient clair à la lumière de l'expérience de la Villeneuve c'est avant tout qu'une innovation d'une certaine ampleur qui vise des changements essentiels évolue pour concerner de proche en proche tous les secteurs éducatifs. En d'autres termes, il semble possible d'affirmer qu'une telle innovation ne peut rester sectorielle et isolée, et donc se réduire à des changements techniques, car ce qu'on observe c'est un ébranlement simultané de tous les aspects des pratiques : à la fois des méthodes d'enseignement et des objectifs ; et plus profondément sans doute, du statut de l'enfant, c'est-à-dire de l'idée qu'on se fait de son développement et des circonstances dans lesquelles il apprend. Donc, fondamentalement, des rapports des enfants au savoir, aux autres et aux adultes...

C'est dire que de telles transformations — quels que soient leur origine, et pourrait-on dire, l'axe selon lequel elles ont été entreprises — ne peuvent rester

de la seule responsabilité des professionnels de l'enseignement. La voie communautaire n'est donc pas une voie qui pourrait être choisie parmi d'autres : elle s'impose nécessairement, en quelque sorte portée et imposée par la dynamique même de l'innovation.

Et en même temps se trouve souligné un fait bien connu de ceux qui ont l'expérience de l'innovation : très vite, leurs pratiques dérangent puis sont soumises à la critique et aux menaces de normalisation. A tout ce que les tenants de la norme peuvent produire pour répondre à ce qu'ils ressentent comme une agression. Et la volonté individuelle de changer, la générosité et l'utopie résistent alors rarement ! C'est pourquoi les acquis de la Villeneuve seront encore précieux en ce domaine : en soulignant l'importance des instances mises en place pour faciliter les échanges, garantir des conditions aussi démocratiques que possible aux prises de décisions ainsi que pour permettre la responsabilité collective authentique, R. et R. Millot vont à l'essentiel.

Et il faudra lire avec attention ce qu'ils disent du rôle et du fonctionnement du C.E.P.A.S.C. (Centre d'éducation permanent et d'animation sociale et culturelle) ainsi que des différentes équipes pédagogiques et éducatives.

Ces équipes sont tout à la fois une nécessité fonctionnelle pour les enseignants et le moyen — ou la manifestation — des transformations : elles ne se réduisent pas aux nécessaires collaborations entre enseignants, ni même à « l'ouverture » aux parents ; elles visent à instaurer progressivement une éducation communautaire. C'est-à-dire à mobiliser la communauté pour qu'elle prenne la responsabilité d'élaborer et de mettre en œuvre son propre projet éducatif : celui qu'à un moment donné de son histoire elle croit le mieux adapté à ses besoins et aux moyens dont elle dispose...

L'ambition du projet n'échappera à personne puisqu'il conduit à modifier profondément et simultanément la **fonction d'instituteur** (la fonction de spécialiste de l'enseignement et de l'éducation plus exactement), **la fonction de l'Institution scolaire et le statut de l'enfant**. Et les témoignages fournis ainsi que les réflexions faites seront étudiés avec intérêt par tous ceux qui s'interrogent aujourd'hui sur les inconvénients de la spécialisation des fonctions d'enseignement et qui sentent les difficultés d'opérer des changements qui remettent souvent en question leurs propres modèles culturels...

Il faut encore signaler qu'une part importante du livre est consacrée à la description du projet scolaire mis en œuvre : c'est-à-dire, à l'examen critique des pratiques ainsi qu'à l'étude des « résultats » observés. Le choix des groupes hétérogènes, l'organisation des cycles et, plus largement, la recherche de différentes formes de continuité de l'école maternelle au collège, « l'éclatement » des classes de perfectionnement et le fonctionnement de la S.E.S., l'ouverture de l'école et la pédagogie du projet... sont des mesures importantes, décrites et analysées dans ce cadre.

Leur relation détaillée est importante car elle doit permettre à chacun, outre de mieux comprendre ce qui est en jeu à la Villeneuve, de mesurer et de mettre en perspective ses propres choix : tant en ce qui concerne les objectifs qu'il se fixe ou qu'il accepte qu'à propos des mesures qu'il prend dans l'organisation de « sa » classe ou pour ce que vivent les enfants à l'école.

Rolande et Raymond Millot mettent clairement en évidence les choix techniques qui s'offrent, les a priori qui les sous-tendent ainsi que les effets de chacun d'eux. Là encore, ils livrent à la réflexion du lecteur des faits précieux et les interrogations qu'ils ont fait naître.

Il faudrait encore souligner des remarques particulièrement nettes à propos des besoins de formation ressentis par les maîtres et de la façon dont ces besoins sont reçus à l'extérieur : singulièrement par les écoles normales.

Il n'a pas encore été possible de faire reconnaître la spécificité de ces besoins : jamais les écoles de la Villeneuve — qui bénéficient du statut d'écoles expérimentales de plein exercice il faut le souligner — n'ont réussi à faire reconnaître le bien-fondé de leurs demandes de formation. Peut-être parce que ces demandes étaient collectives ; sans doute parce qu'elles étaient spécifiques ; vraisemblablement aussi parce qu'elles s'accompagnaient d'une volonté claire de la part des intéressés de prendre en charge, au moins partiellement, leur propre formation...

C'est un fait à remarquer et à souligner — et qu'il faudra bien essayer de comprendre !

En résumé, il faut dire que ce livre est important car il nous interpelle tous. Il nous propose des faits précis à analyser et il pose beaucoup de questions. Mais surtout, il nous invite à agir et à réfléchir à notre propre pratique : pour le questionner, en chercher la cohérence et les contradictions.

C'est un livre de militants lucides et courageux qui m'a rappelé la nécessité et les difficultés — mais aussi la saveur — de l'action, et qui m'a fait sentir la nécessité de cette analyse lucide dont les auteurs fournissent un exemple éclatant.

Ce livre est à proposer à tous ceux qu'intéressent — directement ou non — les problèmes actuels d'éducation, et, plus nettement encore, ceux qui se sont engagés dans des efforts pour transformer leurs pratiques scolaires.

Yves PARENT.

I. — INTRODUCTION

L'établissement de cette note s'est heurté à plusieurs difficultés qu'il est nécessaire d'évoquer brièvement :

La recherche pédagogique en sciences a connu un développement considérable au cours des vingt-cinq dernières années et a pris des directions très divergentes. Il a fallu se limiter à la description d'un nombre limité de directions en illustrant celles-ci par des exemples décrits par une bibliographie d'accès facile.

Il est difficile de séparer le champ de la recherche pédagogique en sciences de celui de la recherche fondamentale en sciences de l'éducation d'une part, de celui de l'innovation purement empirique d'autre part. Comme la recherche appliquée implique une prise de distance par rapport à la pratique de la classe, elle tend constamment à rejoindre la recherche fondamentale en particulier lorsque cette dernière ne fournit pas les instruments d'analyse. Inversement la recherche pédagogique tend constamment à être absorbée par un processus d'innovation plus large car elle ne peut maîtriser toutes les variables, parce qu'elle est court-circuitée par l'impatience des décideurs à la recherche d'une justification « scientifique » de décisions prises pour d'autres raisons ou par l'enthousiasme des praticiens qui freine le processus d'observation objective des situations pédagogiques. Nous admettrons qu'il y a eu recherche pédagogique lorsque certains aspects d'un projet pédagogique (établissement d'un curriculum, adaptation des objectifs, des méthodes ou des moyens, plan de formation des maîtres...) auront été validés en situation de classe pour faciliter les prises de décision. Elle ne constitue qu'un aspect partiel et récent des processus de création et de rationalisation qui ont marqué l'évolution des enseignements scientifiques depuis un siècle.

Il est nécessaire de situer les recherches pédagogiques en sciences par rapport aux finalités explicites ou implicites de l'éducation et par rapport au mode de fonctionnement du système éducatif dans les pays considérés. La recherche en didactique a un statut très différent de la recherche scientifique ; elle n'obéit pas à une règle du jeu unique qui ferait l'objet d'un consensus mondial mais le choix des variables pertinentes, des hypothèses de travail, des méthodes d'analyse, est largement conditionné par les exigences sociales et des préalables idéologiques souvent implicites. Par exemple la place donnée à la fonction critique de la science, l'importance relative donnée au recrutement de futurs scientifiques ou à l'alphabétisation scientifique de la masse des citoyens se répercutent sur le contenu et les méthodes d'enseignement. Il faut cerner l'interaction entre les objectifs scientifiques et les finalités éducatives d'une société donnée pour pouvoir décrire de façon valide la fonction de la recherche pédagogique dans ce domaine.

II. — RECHERCHES PORTANT SUR LA CONSTRUCTION ET LA VALIDATION DE CURRICULA SCIENTIFIQUES**1. Généralités**

Le développement considérable de la recherche curriculaire en sciences après la Deuxième Guerre mondiale est dû à des causes multiples. Le développement des besoins en éducation a entraîné le souci de rationaliser les processus éducatifs ; d'où une littérature abondante sur la manière de produire des plans d'étude « scien-

tifiques ». D'autre part le développement de la recherche en science et technologie a fait apparaître un déficit quantitatif et qualitatif de scientifiques. Des scientifiques de renommée mondiale se sont intéressés à l'enseignement et ont été frappés par le décalage considérable entre le caractère traditionnel, dogmatique et ennuyeux des études scientifiques scolaires et l'effort de création, de construction et d'analyse critique qui caractérisait leur activité. Le choc produit par le lancement du Spoutnik accéléra ce processus aux Etats-Unis et permit de drainer des crédits considérables vers la recherche pédagogique en sciences. Après 1960 un autre besoin s'imposera de plus en plus : la nécessité de donner une formation scientifique efficace à tous les élèves au cours de la scolarité obligatoire pour permettre au futur citoyen de *participer de façon pertinente* aux discussions publiques qui déterminent les prises de décision, pour permettre au futur adulte de s'orienter dans un monde façonné par la science et le technique et d'intégrer les informations parcellaires apportées par la presse et les media. Cette évolution a été décrite en particulier par Baez (13). De plus elle a pris des orientations différentes suivant les pays.

En Union soviétique et dans les pays socialistes la recherche pédagogique est caractérisée par son ancienneté et l'absence de discontinuité dans le processus si l'on fait abstraction de l'affaire Lyssenko qui a entraîné un arrêt d'un an de l'enseignement de la biologie et un changement brutal de programme. Elle est fondée sur la nécessité de former en masse les cadres nécessaires au développement et orientée aussi vers la recherche de bases scientifiques aux valeurs définies dans le plan d'études. La recherche est étroitement centralisée et planifiée par l'Académie des sciences pédagogiques. Elle comporte en général les étapes suivantes :

- Détermination du contenu notionnel et pratique par des commissions de scientifiques, de praticiens et de pédagogues et ventilation du contenu par niveau.
- Construction du manuel-maître comportant des instructions très détaillées sur la succession et le déroulement des leçons (et il n'y a le plus souvent qu'un manuel unique) ; fabrication des instruments de travail (manuel élève, moyens didactiques), essai et remaniement des instruments dans les classes expérimentales avant diffusion.
- Observation des conditions de mise en œuvre des méthodes avec essais comparés de solutions alternatives pour les chapitres contestés ; mise en place d'une formation permanente obligatoire.
- Recherches sur les méthodes d'enseignement par l'observation des maîtres qualifiés d'avant-garde et l'expérimentation portant sur la comparaison de deux procédures.

Cette organisation laisse peu de place à l'innovation créatrice des élèves et des maîtres ; mais il faut signaler le développement important des clubs scientifiques qui constituent des pépinières de scientifiques.

Dans les pays anglo-saxons où le curriculum est adopté par les autorités locales et où une grande liberté pédagogique est reconnue aux maîtres, la recherche pédagogique est fortement décentralisée. Elle est le plus souvent implantée dans les universités et soutenue par des fondations ; en sciences celles-ci sont souvent alimentées par l'industrie privée ou des organismes publics (industrie automobile, N.A.S.A.) ; l'Etat a accordé une aide croissante aux recherches relatives à l'enseignement des sciences et des mathématiques. Les projets ne se limitent pas à la fabrication d'un manuel mais abordent de façon systématique les aspects successifs de la mise en place d'un curriculum : définition des objectifs à partir d'une analyse des finalités et du contenu scientifique, construction et expérimentation de modules d'enseignement, élaboration des aides didactiques, mise en place des structures de formation, évaluation. Les décideurs ont le choix entre plusieurs projets concurrents, surtout aux Etats-Unis. En Grande-Bretagne le foisonnement est moins marqué mais les enseignants ont en général le choix entre plusieurs projets alternatifs que le système d'examens prend en compte ; d'autre part les praticiens ont toujours pris une part effective dans le travail des équipes de recherche.

En Allemagne fédérale où les décisions curriculaires relèvent des « Lander » la recherche pédagogique se fait en deux temps : un institut national de recherches pédagogiques en sciences de la nature (I.P.N., Kiel) fait des recherches de longue haleine permettant de préparer les décisions et les instituts des différents états achèvent la mise au point des plans d'étude.

En France la recherche curriculaire en science est récente (1970) alors que l'innovation des maîtres était importante, surtout en sciences naturelles. Cette situation explique peut-être l'instabilité des plans d'étude pendant la période 1958-1976 : le 1^{er} cycle du 2^e degré a connu cinq réformes partielles ou totales de l'enseignement scientifique avec changements de manuels, d'équipements, de matériel, de conditions de travail des maîtres. La recherche française est caractérisée par le rôle important des maîtres en exercice dans les équipes et par l'intégration des projets de recherche sciences dans un projet de pédagogie générale : pédagogie d'éveil à l'école élémentaire, individualisation de la pédagogie en C.E.S.

Depuis 1960 la recherche pédagogique en sciences s'est implantée dans les pays en développement. Après avoir adapté les sujets d'étude aux milieux, les instituts prennent de plus en plus en compte les exigences spécifiques du développement.

2. Evolution de la recherche curriculaire au niveau de l'enseignement du 2^e degré

Nous nous limiterons à la comparaison entre l'évolution des projets de recherche curriculaire chez les pays anglo-saxons et chez les pays socialistes.

a) Pays anglo-saxons (15, 16a, 16b, 17, 18, 20, 21). Le contenu de l'enseignement scientifique fut profondément modifié : en physique le rapport entre théorie et expérience fut repensé, en biologie l'écologie, la biologie moléculaire, la génétique occupèrent le terrain cédé par la morphologie et la systématique. La rupture fut particulièrement brutale aux Etats-Unis car les projets comme le P.S.S. et le B.S.C.S. étaient conçus par les universitaires et destinés à un enseignement optionnel. Leur influence dépassa de beaucoup le cadre des E.U. car ils furent adaptés ou imités dans de nombreux pays. En Grande-Bretagne les projets Nuffield couvrent toutes les disciplines et tous les niveaux ; de plus il existe des projets alternatifs comme le S.C.I.S.P. et Science 5/13. Ils sont présentés soit sous forme disciplinaire, soit sous forme intégrée (physique, chimie, biologie) au niveau des classes du 1^{er} cycle.

Mais ces projets sont caractérisés encore davantage par l'évolution des méthodes, par le souci de faire participer l'élève de façon active à la construction du savoir et de développer chez lui une attitude scientifique. D'où la grande place accordée à la méthode de résolution de problèmes (appelée souvent méthode de découverte). Les activités investigatrices par petits groupes en situation d'autonomie, la recherche documentaire, l'entretien y tiennent une grande part ; les travaux pratiques sont centrés non sur un apprentissage de techniques mais sur une problématique de recherche. Cette évolution a d'abord été commandée par une certaine conception des finalités de l'enseignement scientifique sans régulation suffisante à l'aide de données épistémologiques ou de théories de l'apprentissage (cf. 3^e partie).

Depuis 1970 les grandes recherches curriculaires ont connu une régression considérable. D'une part l'intérêt de l'opinion publique pour l'enseignement scientifique a diminué ; d'où une réduction des crédits de recherche aggravée par la crise économique. D'autre part les hypothèses de recherche étaient souvent formulées de façon superficielle sans analyse psychologique et épistémologique sérieuses prenant en compte les obstacles à la construction du savoir, les causes de régression de l'acquis en stéréotypes, les difficultés d'accès à la méthode expérimentale. Enfin, les curricula des années 60 ont souvent été construits en marge de l'institution scolaire ; ils ignorent les représentations des maîtres, leurs attitudes et leur pratique

réelle, leurs innovations. D'après l'un des fondateurs du B.S.C.S., le projet le plus réussi, leur succès apparent masque leur dénaturation au niveau de la pratique. Dans d'autres cas ils sont rejetés ou ignorés par les instituts de formation des maîtres.

Ces désillusions ont conduit à des recherches plus ponctuelles, plus rigoureuses et plus étroitement liées à la pratique de la classe. Au lieu de curricula fermés on propose les modules ouverts, parfois divergents, qui prennent en compte les innovations des maîtres. Une observation précise des situations de classe, orientée par les recherches sur les procédures d'apprentissage, permet d'aider les maîtres à dépasser l'enseignement frontal pour faciliter la construction progressive d'un savoir opérationnel par des cheminements individualisés (16a, 19, 33). Les recherches sur les objectifs pédagogiques et sur l'étude des systèmes ont aussi contribué à ce souci de rigueur.

Une évolution analogue se retrouve dans la plupart des pays à l'exception des pays socialistes. Les pays en développement ont aussi adopté des projets centrés sur la résolution de problèmes (28).

b) Union soviétique et pays socialistes. Le renouvellement du contenu fut réalisé de façon plus progressive ; en biologie, la morphologie et la systématique tiennent toujours une place importante dans les programmes, la progression est plus lente et les horaires sont plus élevés pour faciliter l'accès de tous à une formation scientifique. Depuis 1960 ces pays ont cherché à rénover la pédagogie de la présentation des connaissances sans recourir en premier lieu à la méthode de résolution des problèmes. Ils ont d'abord cherché à élaguer le contenu factuel de l'enseignement en mettant l'accent sur les opérations intellectuelles, les algorithmes et les stratégies cognitives qui permettent de construire les concepts (26). L'élève est d'abord étroitement guidé avant d'être invité à raisonner sur des situations nouvelles ; la rigueur logique précède la créativité (27, 42).

c) Dans l'ensemble des pays, deux tendances qui se recouvrent partiellement semblent se développer : un effort d'intégration des disciplines sur le plan cognitif et un souci de mieux orienter le contenu scientifique vers les finalités générales de l'éducation.

Les projets d'enseignement scientifique intégré se sont multipliés depuis 1960. Ils répondent à des finalités très diverses : faciliter l'initiation scientifique des élèves peu doués (ce qui risque de conduire à une formation au rabais), permettre une véritable pédagogie de projet qui fait éclater le cadre disciplinaire par la divergence des problèmes posés ; réaliser progressivement la construction disciplinaire en mettant l'accent sur les objectifs d'attitude et de méthode communs aux sciences expérimentales, éviter la trop grande spécialisation des maîtres (4). On a sous-estimé pendant longtemps la nécessité d'une étude épistémologique rigoureuse pour aborder ces problèmes et l'importance des obstacles rencontrés chez les maîtres du fait du cloisonnement des études universitaires. Après de nombreuses difficultés les recherches sur la liaison entre l'enseignement des mathématiques et celui des sciences expérimentales sont en train de décoller (40) ; un progrès dans ce domaine pourrait contribuer à réduire efficacement l'échec scolaire dans le 2^e degré.

Actuellement le souci de donner une formation scientifique permettant d'aider les futurs adultes à mieux résoudre leurs problèmes de vie tant sur le plan individuel que le plan social s'exprime dans de nombreux projets de recherche : il s'agit de prendre en compte les problèmes d'environnement, de gestion des ressources naturelles, de reproduction humaine, d'hérédité, de nutrition, de santé, de bien-être corporel. Certes ces problèmes étaient mentionnés en général dans les plans d'étude antérieurs ; mais ils étaient surtout développés sous forme de recettes chez les élèves des filières courtes. Par suite du caractère linéaire et schématique de la démarche pédagogique on n'arrivait pas à juxtaposer la construction rigoureuse d'une structure conceptuelle et la centration sur un problème de vie en utilisant le pouvoir que donne

la pensée scientifique. La plupart des pays ont adopté un projet d'initiation interdisciplinaire à l'étude de l'environnement. Mais l'évolution des projets de recherche en sciences est encore plus significative. La révision des projets Nuffield 0 Level est orientée dans cette perspective. Les modules du B.S.C.S. des six dernières années et destinés aux classes du 1^{er} cycle sont centrés sur des problèmes de vie (nutrition, hérédité). Dans ce domaine il faut signaler un problème encore mal résolu : la liaison entre la formation technologique et l'initiation scientifique au cours de la scolarité obligatoire : elle a été abordée en France et elle est seulement ébauchée dans les pays socialistes. La résolution de ce problème concerne particulièrement les pays en développement.

3. Evolution des recherches sur l'enseignement scientifique à l'école élémentaire

Jusqu'en 1950 l'enseignement scientifique à l'école élémentaire présentait une certaine uniformité. Il visait avant tout à développer l'observation considéré comme un exercice d'objectivation de la perception par le langage, à permettre l'acquisition de certaines habitudes d'hygiène, à assurer un premier contact en grande partie affectif avec le vivant. Les physiciens refusaient en général de considérer l'étude des phénomènes naturels comme un début d'initiation à la physique.

Le développement d'une recherche pédagogique s'appuyant sur les données de la psychologie génétique et sur une réflexion épistémologique partant des situations de classe (en particulier en physique) a permis de renouveler le problème. Il s'agit d'un champ de recherche en pleine expansion et qui présente des orientations très différentes suivant les pays.

Les pays socialistes (scolarité élémentaire de trois ou quatre ans) ont cherché avant tout à réagir contre les méfaits d'un enseignement factuel et pseudo-pratique considéré comme obstacle au développement cognitif général et aux apprentissages fondamentaux. L'initiation scientifique sous forme d'étude de nature a été réduite (suppression en 1^{re} année en U.R.S.S.), ou intégrée à l'enseignement de la langue (R.D.A.). Dans ce cadre cependant certaines recherches actuelles font apparaître le rôle des apprentissages scientifiques bien conduits dans le développement de la pensée logique (60).

A l'opposé de nombreuses équipes de recherche, en particulier anglo-saxonnes, se sont orientées depuis 1960 vers la mise en place d'une initiation scientifique précoce fondée sur les données de la psychologie génétique, en particulier sur une certaine lecture des travaux de Piaget prolongée par une expérimentation en situation de classe. Les projets répondent à deux finalités : développer le plus tôt possible les attitudes et les méthodes scientifiques accessibles au jeune enfant pour faciliter *un accès progressif à la pensée scientifique avant la fin de la scolarité obligatoire* ; s'appuyer sur des activités de type scientifique pour faciliter le développement cognitif de l'enfant. Les objectifs principaux de la plupart des projets sont le développement d'une attitude scientifique et la maîtrise progressive de la méthode expérimentale au sens large. Ils partent des activités fonctionnelles des enfants et proposent aux maîtres d'exploiter le questionnement des enfants par des activités d'investigation en situation d'autonomie, ils facilitent les exploitations divergentes d'un même sujet d'études (15, 19, 22, 28). D'autres projets (23) présentent au contraire une structure convergente : grâce aux choix des matériaux, des situations et des questions ils proposent une construction des concepts de base des sciences expérimentales. Ces derniers projets tendant à développer très tôt un cloisonnement disciplinaire alors que les premiers ne définissent pas suffisamment les prises sur lesquelles débouchent le travail de recherche.

D'autres projets visent à éviter un cloisonnement disciplinaire précoce et à différencier progressivement une approche débouchant sur des objectifs scientifiques à l'intérieur d'une problématique plus large centrée sur des problèmes de vie. L'étude du milieu ou de l'environnement fournit souvent ce cadre intégrateur (pays en

développement et nombreux pays d'Europe) ; on peut espérer que les recherches en cours permettront d'éviter les pièges qui ont fait déraiser l'étude du milieu des années 50. En France l'initiation scientifique s'insère dans le cadre des activités d'éveil ; ce dernier recouvre l'ensemble des apprentissages qui s'appuient sur des activités fonctionnelles décloisonnées (exploration, construction, expression). La recherche vise à mettre en évidence la *détermination réciproque entre les objectifs d'éducation générale (développement individuel, socialisation) ou les apprentissages instrumentaux (langue, mathématiques) d'une part et les objectifs spécifiques des sciences d'autre part* lorsque ces activités débouchent sur une recherche suivie par une structuration (14a).

4. La recherche curriculaire n'a pas toujours rempli les espoirs qui ont été mis en elle mais elle crée une situation nouvelle qui semble irréversible : elle a permis de former des chercheurs en didactique des sciences et de fournir des crédits à ce type de recherches. Celles-ci se poursuivent sous une forme plus modeste (relation d'aide et non pas imposition) et se diversifient en prenant davantage en compte toutes les variables du système éducatif.

III. RECHERCHES SUR LA DIDACTIQUE DES SCIENCES EXPÉRIMENTALES

Parallèlement aux recherches sur les contenus se sont développées les recherches sur les modalités de l'apprentissage inspirées des théories de Skinner, Gagné, Ausubel, Bruner, Piaget, Galpérine et sur les procédures d'enseignement. Nous ne mentionnerons ici que les recherches qui visent à adapter, compléter, articuler les modèles d'apprentissage ou d'enseignement aux problèmes spécifiques de la formation scientifique : construction d'un système symbolique à partir de l'expérience ; capacité à l'appliquer à une situation concrète et à le remodeler.

1. Recherches sur les méthodes et les procédures d'apprentissage

a) On a d'abord cherché à vérifier l'efficacité des différentes méthodes d'enseignement définies par la pédagogie générale ou cas particulier des sciences. Ces recherches conduites suivant les procédures classiques — population expérimentale et population témoin, pré-test et post-test — fournissent rarement des résultats significatifs, on maîtrise rarement les variables significatives — à commencer par la pédagogie réellement pratiquée par le maître — ou on crée des artéfacts, donnent des indications non transférables. C'est le cas de nombreuses recherches mentionnées par D. Lockard (11).

b) Par contre les recherches qui se proposent de réguler un choix méthodologique résultant d'une décision préalable inspirée par les finalités de l'éducation — parfois masquée par une pseudo-justification psychologique ou épistémologique — et qui partent des difficultés concrètes rencontrées dans la classe semblent plus efficaces.

De nombreuses recherches se sont efforcées d'analyser les difficultés posées par la méthode de résolution de problèmes. Comment passer d'une activité pratique à la formulation d'un problème scientifique ? Comment interviennent les différentes variables dans la progression de la pensée : manipulation, échanges entre pairs, interventions du maître ? Comment arriver à un acquis structuré à partir d'une succession d'investigations autonomes et divergentes. Ces recherches ont exigé la mise au point de méthodes d'enregistrement précis des situations de classe faisant apparaître le rapport entre les échanges verbaux, l'action sur les objets, les activités de production centrées sur la symbolisation (32, 40). Elles ont contribué à sortir la méthode de découverte du schématisme naïf que lui reprochait Ausubel (38). Elles ne semblent pas déboucher sur des normes mais sur des procédures d'objectivation susceptibles d'aider les maîtres dans les prises de décision.

La pédagogie de la présentation des connaissances tend à s'orienter sous l'influence de Léontiev et Galperine vers la guidance des opérations intellectuelles qui permettent de construire les concepts. En sciences le point de départ est constitué par une règle d'action (manipulation programmée) ; elle débouche sur une communication verbale structurée qui précède l'effort individuel de représentation et de symbolisation (42, 43). Un certain nombre de recherches récentes portent sur l'introduction progressive de moments d'autonomie et de découverte qui permettent de réinvestir l'acquis en situation de responsabilité.

L'étude des deux exemples indiqués ci-dessus montre que la recherche tend à enrichir les procédures d'enseignement inspirées par un modèle d'apprentissage trop schématique ; elle rapproche les pratiques pédagogiques sans supprimer leur cohérence interne.

Parallèlement à l'observation des élèves se sont développées les méthodes d'observation du mode d'intervention du maître. Les grilles classiques ont dû être modifiées, en particulier pour pouvoir prendre en compte les interventions au cours du travail pratique d'investigation par petits groupes (56). Les analyses ont fait apparaître des styles d'enseignement différents de ceux que le maître croyait pratiquer et différents aussi des classifications théoriques établies a priori ; la nature de la tâche exerce une contrainte importante dans ce domaine (50).

c) L'analyse des problèmes posés par la pratique de la classe a conduit à un foisonnement de recherches qui visent à mettre en rapport les deux aspects de tout processus d'apprentissage : l'objectif et la nature de la tâche d'une part, la spécificité de l'élève — outils intellectuels, attitudes et acquis antérieurs — d'autre part. Pour expliquer et dégager des règles d'action on cherche à mettre en rapport les données observées avec les informations fournies par la psychologie génétique, l'histoire des sciences, la recherche en épistémologie. Très souvent il est nécessaire de combler le hiatus qui sépare les deux domaines par une recherche spécifique : *comment un champ conceptuel défini est-il assumé par les praticiens ? Comment s'est faite la stratification des propositions qui détermine le contenu de l'enseignement ? Quelles sont les stratégies cognitives utilisées par les enfants devant un problème donné ?*

Ces recherches ne visent pas seulement à réguler une pratique d'enseignement collectif mais aussi à aider les maîtres dans leur effort d'individualisation de l'enseignement et d'aide aux élèves en difficulté. On peut signaler les orientations suivantes :

Comment construire des concepts réinvestissables, intégrateurs qui ne régressent pas en stéréotypes sociaux ? Même si l'apprentissage premier se fait à partir de situations privilégiées, on ne peut faire l'économie du dépassement des obstacles épistémologiques, du remaniement des représentations initiales qu'elles soient liées au développement ou véhiculées par les média. Ce domaine de recherche connaît actuellement un développement considérable (30, 31, 32, 40, 25, 35 b).

Comment définir un niveau de formulation opérationnel pour l'élève et acceptable pour un scientifique ? Cela conduit à rechercher une formulation de problème accessible au champ d'expérience de l'élève et à expliciter les outils intellectuels qui sont nécessaires à la construction de l'énoncé au lieu de procéder à une réduction qui fournit un broyat d'un contenu scientifique non accessible à l'élève (23, 32).

Comment aider les élèves dans un effort actif de structuration qui permet de regrouper les acquis ponctuels en un réseau fonctionnel (14, 31, 32) ? Quels sont les principes organisateurs à un niveau donné (32, 44) ?

Comment arriver à une maîtrise progressive de la méthode expérimentale ? Cette dernière n'est pas une simple actualisation de la pensée formelle mais elle progresse parallèlement au développement par la mise en œuvre de la disposition à vouloir connaître par soi-même (34).

d) Dans les pays d'Europe occidentale la suppression récente des filières dans les collèges a rendu plus aigu le problème de la différenciation des pédagogies soit par groupes de niveau, soit par groupes hétérogènes. Cette dernière solution a fait l'objet de plusieurs expérimentations en sciences car la diversité des compétences impliquées par la réussite d'une investigation scientifique permet d'associer des élèves de niveau scolaire différent (32).

e) Le développement des classes transplantées (classes de nature) et des stages de travail productif pose un problème encore peu exploré : comment exploiter un questionnement, un champ d'expérience, un savoir empirique dans la construction d'une structure conceptuelle au cours de l'année scolaire.

2. Recherches sur l'organisation pédagogique et sur les moyens d'enseignement

La tendance à réduire l'enseignement frontal au profit de travaux de petits groupes répond d'abord à un aspect spécifique de la formation scientifique, la nécessité des travaux de laboratoire. Mais cette unanimité masque des divergences importantes sur les objectifs, le contenu et l'organisation de ces derniers : ils peuvent précéder un cours, s'intégrer à lui ou réaliser une application ; ils ont un développement inégal dans des pays où les dépenses globales d'éducation sont comparables. Aussi est-il surprenant de voir que les recherches relatives à des problèmes de fond sont relativement peu nombreuses (45) : dans quelle mesure une démonstration expérimentale peut-elle se substituer à des travaux individuels, dans quelles conditions un travail en simulation ou sur documents de substitution peut-il remplacer le travail en situation réelle ? Quel est le rôle des travaux pratiques dans la maîtrise des différentes opérations intellectuelles qui caractérisent la pensée scientifique (compréhension, mémorisation, application, résolution de problèmes).

D'autre part l'individualisation peut porter sur la totalité de l'apprentissage, en particulier sur la transmission de l'information par des supports divers : centre documentaire, télévision, ordinateur. En science le problème de l'articulation entre l'exploration directe du milieu ou l'expérimentation d'une part, le support documentaire d'autre part a fait l'objet de nombreuses recherches mais de peu de généralisations durables. Signalons en particulier le projet Posethwait (38) qui couvre un programme semestriel de biologie végétale de niveau propédeutique sous une forme auto-tutoriale complètement individualisée.

D'autres recherches portant sur l'application de l'audio-visuel sont mentionnées dans les publications internationales (11.5).

3. Recherches relatives à la formation des maîtres

Les formateurs de maîtres sont de plus en plus des chercheurs en didactique (cf. Chelsea College) car la formation tend à donner une part croissante à l'observation de la pratique pédagogique pour éviter le discours normatif théorique déconnecté d'une pratique réduite à la transmission de recettes. Cependant les publications de recherche relatives aux problèmes spécifiques posés par la formation des maîtres scientifiques sont peu nombreuses (47).

IV. RECHERCHES EN EVALUATION

L'évolution des idées sur les objectifs éducatifs a entraîné une évolution importante des méthodes d'évaluation.

1. Evaluation sommative

Les recherches dans ce domaine répondent à des besoins différents :

- Assurer l'objectivité des examens, en particulier en renouvelant les épreuves des banques des tests (E.U., G.B.).

- Permettre aux décideurs d'évaluer l'efficacité du système pédagogique en testant un échantillon significatif (53, 54), l'enquête internationale de l'I.E.A. permet les comparaisons entre pays (48).
- Suivre la mise en place d'un plan d'études pour réduire le décalage entre celui-ci et le curriculum effectivement pratiqué par les maîtres ou bien rendre opérationnelles les lignes directrices d'un curriculum ouvert par le biais de l'évaluation (c'est le cas de nombreux curricula anglais).

L'évolution des idées relatives aux objectifs conduit actuellement à mettre l'accent sur les points suivants :

- Il est nécessaire de donner une plus grande place aux opérations intellectuelles qui permettent de mettre le savoir scientifique en œuvre : activités d'analyse, de synthèse (en particulier traitement de données numériques), de résolution de problèmes. D'où la nécessité de limiter la part des questions fermées au profit de problèmes où le raisonnement est explicite.
- Il est utile de vérifier la maîtrise effective des méthodes et des techniques par des exercices de laboratoire, différentes procédures d'objectivation sont en cours d'expérimentation (Naffield A. Level, application du B.S.C.S. en Israël).
- L'activité de projet met en évidence des qualités (créativité, organisation, prise de responsabilité) qui apparaissent peu dans les épreuves ordinaires. Elle est prise en compte dans la note d'examen pour le A. Level, en Pologne une mention aux Olympiades (activité de projet) donne accès à l'université sans examen.

Il existe encore un décalage important entre les épreuves d'examen centrées souvent par des performances pointillistes et les évaluations réalisées par les auteurs de curricula (18 b, 21 c, 23, 28 b) qui visent à cerner des compétences, des structures réinvestissables en dehors de la situation scolaire. En Angleterre le Science Working group de l'A.P.U. cherche à réduire ce décalage (50).

2. Evaluation formative

Elle vise à éclairer le maître sur l'efficacité de sa pédagogie, à faciliter l'aide individualisée aux élèves et à permettre à ces derniers la prise en charge progressive de leur propre formation. Les épreuves ne suffisent pas à couvrir ces besoins ; il est nécessaire d'observer comment les enfants opèrent à cause du décalage entre l'activité scientifique réelle et sa formalisation verbale, à cause des difficultés éprouvées par beaucoup de jeunes enfants à s'exprimer par écrit. Or les possibilités d'observation sont importantes en sciences à cause de l'importance des travaux pratiques et des activités d'exploration dans la nature : le maître a la possibilité de suivre les progrès de la pensée scientifique, de la maîtrise globale d'une méthode. La maîtrise de l'observation des élèves est avant tout question de formation. L'objectivité prend une signification nouvelle : il ne s'agit pas d'aboutir à une note chiffrée indépendante de l'observateur mais d'apprendre à voir les repères significatifs en vue d'apporter une aide individualisée (52, 55).

De nombreuses recherches actuelles portent aussi sur la production d'instruments d'auto-évaluation. Elles sont utiles en particulier pour évaluer l'efficacité du travail autonome. Si elles sont bien construites, elles peuvent attirer l'attention de l'élève sur les véritables objectifs de l'enseignement, le détacher des apprentissages purement factuels et l'habituer à réinvestir l'acquis en dehors de l'école.

Après avoir assuré un renouvellement rapide des contenus mais sans tenir compte suffisamment de la situation concrète de l'institution scolaire, la recherche pédagogique en sciences tend à prendre des formes plus diversifiées et plus modestes en prenant davantage en compte les finalités généreuses de l'éducation, les besoins individuels des élèves et le pouvoir d'innovation des maîtres.

Victor HOST.

1. Ouvrages de synthèses édités par les organisations Internationales

a) Unesco

1. **Tendances nouvelles de l'enseignement de la physique.** — vol. 1, 1966 ; vol. 2, 1970 ; vol. 3, 1976.
2. **Tendances nouvelles de l'enseignement de la chimie.** — vol. 1, 1965 ; vol. 2, 1967 ; vol. 3, 1972 ; vol. 4, 1975.
3. **Tendances nouvelles de l'enseignement de la biologie.** — vol. 1, 1966 ; vol. 2, 1967 ; vol. 3, 1971 ; vol. 4, 1976.
4. **Enseignement scientifique intégré.** — vol. 1, 1970 ; vol. 2, 1975 ; vol. 3, 1976.
5. **New trends in the utilisation of educational technology for science education, 1974.**
6. **New trends in primary sciences education** (sous presse).
7. **New trends in science teachers formation** (sous presse).

b) Conseil de l'Europe - Strasbourg

8. Saunders. — **Etude des programmes européens**, n° 3, Biologie, n° 4, Chimie, n° 6, Physique, Conseil de la Coopération Culturelle, 1972.
9. Frey (K.) et al. — **Research in Science Education in Europe**, Amsterdam : Swets & Zeitlinger, 1977.

c) O.C.D.E. (Organisation de Développement et de Coopération Economique, Paris)

10. **L'Enseignement actuel de la physique, 1965** (les autres volumes de la série « Enseignement rénové des sciences » sont plus anciens).

d) International Clearing House on Science and Mathematics Curricular Development
University of Maryland, College Park, MD 20742 (Etats-Unis)

11. Lockard (D.). — **Working International Bibliography on Trends in Biological Education, 1975.**
12. Lockard (D.). — **8th Report of the International Clearing house on Science and Mathematics Curricular Development, 1972. — 9th Report on Science and Mathematics Curricular Development, 1976.**
(Ces publications donnent une courte analyse des recherches en didactique de langue anglaise et des projets de curricula en cours de réalisation. La plupart de ces documents peuvent être obtenus sur microfiches.)

2. Recherches curriculaires

13. Baez (A.V.). — **L'Innovation dans l'enseignement des sciences.** Ed. Unesco, 1977 (ouvrage de synthèse qui présente en particulier les problèmes spécifiques des pays en voie de développement).
14. **Projet de recherche Activités d'éveil scientifiques à l'école élémentaire de l'Institut National de Recherche Pédagogique.**
Publications **Recherches Pédagogiques.** — Paris : I.N.R.P./S.E.V.P.E.N., 29, rue d'Ulm, 75005.
— N° 62 : Activités d'éveil scientifiques : I. Objectifs, Méthodes, Moyens, 1976.
— N° 70 : Activités d'éveil scientifiques : II. Première approche des problèmes écologiques, 1974.
— N° 74 : Activités d'éveil scientifiques : III. Initiation physique et technologique, 1975.
— N° 88 : Activités d'éveil scientifiques : IV. Initiation Biologique, 1976 ; V. Initiation physique et technologique, suite (sous presse) ; VI. Evaluation par l'observation des élèves (sous presse).
15. **Projet de recherche Biologie et Initiation expérimentale dans les C.E.S. de l'Institut National de Recherche Pédagogique.** Publication **Recherches Pédagogiques.** — Paris, I.N.R.P./S.E.V.P.E.N., 29 rue d'Ulm, 75005.
— N° 55 : Biologie et Initiation expérimentale dans les C.E.S. : Objectifs.
16. **Projet de la Fondation Nuffield, Ecole élémentaire.**
— **Nuffield Junior Science Animal and Plants, 2 vol.** — London : Longman Books, 1968.
17. **Projets de la Fondation Nuffield, Niveau Collèges.**
— **Nuffield Combined Science (11-13 ans), 4 volumes pour les maîtres.** — Harmondsworth : Longman Books, 1970.
— **Nuffield Secondary Science (13-16 ans), 2 volumes.** — Harmondsworth : Longman Books, 1971.

18. Projets de la Fondation Nutfield, Niveau Lycées.
 - **Nuffield A Level Physics**. — Harmondsworth : Longmans Books.
 - **Nuffield A Level Biologie**, 9 volumes. — Harmondsworth : Longmans Books.
 - **Nuffield A Level Chemistry**, Handbooks for Teachers. — Harmondsworth : Longmans Books.
 - Evaluation du projet biologie dans **Journal of Biological Education**, vol. 5, 1971 et vol. 6, 1972 (réf. 57).
19. Projet : **Science 5/13**. 22 fascicules destinés aux maîtres dont : Ennever (L.). — **With Objectives In Mind**. — London : Macdonald, 1973.
20. Projet du Physical Science Study Committee (PSSC), Etats-Unis. — Aber, Shaim, Cross, Dodge, Walter. — **Physics**. Lexington. — DC. Hath Anco, 1960.
21. **Biological Science Curriculum Study** (Etats-Unis, 2^e cycle).
 - Version bleue, Boston : Houghton Mifflin, 1962.
 - Version jaune, New York : Harcourt Brace, 1962.
 - Version verte, Chicago : Rand Mac Nally, 1962.
 - Klinckmann (E.). — **Biology Teachers' Handbook**. — New York : J. Wiley and Sons, 1970.
 - Grobman (A.). — **The changing classroom**. — New York : Doubleday and Co, 1969.
22. **Elementary Science Study** (Etats-Unis, 6 à 12 ans). — Manchester : Mac Graw Hill Book Company, 1968 (50 fascicules destinés aux maîtres). — Trad. fr., Montréal : Mac Graw Hill Company, 1970.
23. **Science Curriculum Improvement Study** (Etats-Unis, 6-12 ans). — Chicago : Rand & Mac Nally, 1970. Trad. Ed. Psychologiques, Montréal.
 - 12 fascicules maîtres, 12 fascicules élèves.
 - Karplus (R.), Thier (D.). — **A new look at elementary school science**. — Chicago : Rand & Mac Nally, 1970.
 - Karplus (R.), Thier (D.). — **What is curriculum evaluation ?** — Chicago : Rand & Mac Nally, 1970.
24. Institut für der Pädagogik die Naturwissenschaften, Kiel, R.F.A. :
 - **I.P.N. Curriculum Physik, Unterrichtseinheiten**. — Stuttgart : Klett Verlag (1970-1978). (modules pour l'enseignement de la physique, classes 5 à 10).
 - **I.P.N. Curriculum Chemie, Unterrichtseinheiten**. — Stuttgart : Klett Verlag, 1970-1978). (modules pour l'enseignement de la chimie, classes 5 à 10).
25. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel, R.F.A. :
 - **I.P.N. Einheitenbank, Curriculum Biologie**. — Köln : Aulis Verlag (1972-1978) (modules pour l'enseignement de la biologie, classes 5 à 8).
 - Schäfer, Bayruber. — **Kybernetische Biologie**. — Köln : Aulis Verlag, 1976.
26. U.R.S.S. Ministère de l'Education. — **Tendances actuelles de l'enseignement des sciences expérimentales** (Réponse à un questionnaire Unesco). Texte ronéotypé original Unesco ; traduction I.N.R.P.
27. Müller (J.). — **Programmiertes Lehrmaterial**. — Berlin : Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der D.D.R., 1976 (R.D.A.).
28. **African Primary Science Program**. — Massachussets (USA). Ed. Newton, 1969. — Duckworth (E.). — **Evaluation du projet A.P.S.P.**, Thèse, Université de Genève.
29. **Projet pilote concernant les nouvelles méthodes et techniques d'enseignement de la biologie**. — Unesco, 1972.

3. Processus d'apprentissage, méthodes d'enseignement, formation des maîtres

30. Didactique des sciences et psychologie (Table ronde du C.N.R.S., du 4 au 7 mai 1977). — Paris, **Revue Française de Pédagogie**, n° 45, 1978.
31. **Recherches sur les processus d'apprentissage en sciences**. — Compte rendu des Journées de Chamonix de février 1979. — Publication ronéotypée A.P.D.R.S., Tour 45-48, Université Paris VII, 2 place Jussieu, 75005 Paris (le compte rendu des Journées de 1980 est en préparation).
32. Astolfi (J.P.) et al. — **L'acquisition des connaissances scientifiques par apprentissages individualisés et autonomes**. — Paris, I.N.R.P. (sous presse).
33. Astolfi (J.P.) et al. — **Quelle éducation scientifique pour quelle société ?** — Paris : P.U.F., 1978.
34. Giordan (A.). — **Une pédagogie pour les sciences expérimentales**. — Paris : Ed. du Centurion, 1978.
35. Schwab (J.) et Brandwein (P.). — **The Teaching of Science**. — Cambridge : Harvard University Press, 1962.

- 35 b. Publications du Laboratoire de l'I.R.E.S.P.T., Paris VII, 2, Pl. Jussieu. — Articles de Delacote, Guesne, Martinand, Tiberghien, Viory (repris dans *Revue Française de Pédagogie*, nos 34 et 49, et *Bulletin de l'Union des Physiciens*).
36. Bruner (G.). — **Toward a Theory of Instruction**. — Cambridge : Harvard University Press, 1966.
37. Novak (J.). — **A Theorie of Instruction**. — Cambridge : Harvard University Press, 1966. Posethwait, Novak. — **The Audio-tutorial, Approach to Learning through Independent Study and Integrated Experience**. — Minneapolis : Burgess Publication, 1969.
39. Dawydow. — **Arten der Verallgemeinerung im Unterrichtsprozess** (trad. du russe). — Berlin : Ed. Volk und Wissen, 1977.
40. Galperin (Leontev). — **Probleme der Lerntheorie** (trad. du russe). — Berlin : Volk und Wissen, 1977.
42. Walter (H.K.). — **Programmierung im Unterrichtsprozess**. — Berlin : Volk und Wissen, 1977.
43. Kattmann (U.), Isensee (W.). — **Strukturen des Biologie unterrichts**. — Köln : Aulis Verlag, 1975.
44. Stawinski (W.). — **Theoretische und empirische Untersuchungen zur Gestaltung des Laborunterrichts in Fach Biologie**. — Publ. Université de Cracovie, 1978.
45. **Science Teacher Education Project (STEP)**. — Maidenhead (G.B.) : Mac Graw Hill Book, 6 vol., dont : *The art of a science teacher*. — *Innovation in teacher education*.

4. Evaluation

46. Comber (L.C.), Keeves (J.). — **Science Education in Nineteen Countries : an Empirical Study**. — *International Studies In Evaluation*, vol. 1, Stockholm : Almqvist & Wiksell, 1973.
47. Klopfer (L.). — **L'évaluation de l'apprentissage en sciences**. — Vevey : Ed. Delta, 1977 (Extrait de Bloom et al. — *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. — New York : Mac Graw Hill, 1971 (trad. Lehmann).
48. Eggleston, Galton, Jones. — **Processes and Products of Science Teaching**. — London : Mac Millan, 1976.
49. Harlem (W.). — **Match and Mismatch**, vol. I : *Raising Questions*; vol. II : *Finding Answers*. — London : Mac Millan, 1976.
50. **Assessment of Performance Unit ; Science Working Group**. — **Assessment of scientific development**. — London : School Council, 1977.
51. **National Assessment of Educational Progress (Etats-Unis)**.
— **Objectives of Science**. — Princeton : Educational Testing Service, 1965.
— **Report 1 : Science**. — Washington : National Center for Educational Research and Development, 1970.
— **Report 7 : Group Results**. — Washington : National Center for Educational Research and Development, 1971.
52. **Recherches Pédagogiques**. — **Evaluation de la recherche Activités d'évali scientifiques : Méthodes d'observation**. — Paris : I.N.R.P.-S.E.V.P.E.N. (sous presse).
53. Postic (M.). — **Observation et formation des enseignants**. — Paris : P.U.F., 1977.

5. Revues de didactique des sciences ou revues ayant consacré des numéros spéciaux à la didactique des sciences

54. **European Journal of Science Education**. — London : Taylor et Francis.
55. **The School Science Review**. — London : The Journal of The Association for Science Education.
56. **Journal of Biological Education**. — London : Academic Press.
57. **The Science Teacher**. — Washington : National Science Teachers Association.
58. **The American Biology Teacher**. — Washington : N.A.B.T. (National Association of Biology Teacher).
59. **Soviet Education**. — New York : Ed. Sharpe.

I. — Organismes d'enseignement et de recherche

1. LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION DE L'UNIVERSITE DE HAUTE-BRETAGNE (RENNES II)

La section de sciences de l'éducation, dont la création remonte à 1974, fait partie de l'U.E.R. de psychologie, sociologie, sciences de l'éducation de l'Université de Haute-Bretagne (Rennes II) (1).

1) Activités d'enseignement

L'U.E.R. de psychologie, sociologie, sciences de l'éducation n'est pas habilitée à délivrer la licence ni la maîtrise de sciences de l'éducation. Des enseignements de sciences de l'éducation sont dispensés dans le cadre des études de 2^e cycle de psychologie ou de sociologie. Il s'agit d'enseignements de psychologie de l'éducation pour la licence de psychologie et pour le certificat de maîtrise de psychologie génétique ; de psychopédagogie des adultes en D.E.S.S. de psychologie du travail ; en sociologie, une valeur de sociologie de la culture et de l'éducation figure parmi les valeurs proposées en licence.

Par contre l'U.E.R. délivre un D.E.A. de psychologie et sciences de l'éducation avec deux options : psychologie d'une part, sciences de l'éducation d'autre part. Les cours sont communs aux deux options, mais un des cours et les séminaires de sciences de l'éducation sont orientés vers l'analyse des composantes psychosociologiques de la situation éducative et vers les questions théoriques et méthodologiques soulevées par l'étude des représentations et des attitudes des partenaires de la relation éducative, et par l'analyse des comportements des élèves et des enseignants.

Les activités d'enseignant se traduisent aussi par l'organisation et l'animation de stages de formation de formateurs et de stages de relations humaines en secteur éducatif (chefs d'établissements secondaires, inspecteurs de l'enseignement technique, etc.).

2) Activités de recherche

Elles concernent deux secteurs, psychologie de l'éducation et sociologie de l'éducation.

a) Le laboratoire de psychologie de l'éducation, créé en 1977, regroupe sept enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, en psychologie génétique, psychologie de l'apprentissage, psychologie clinique, des étudiants de 3^e cycle (vingt en doctorat de 3^e cycle, deux en doctorat d'Etat), et des inspecteurs de l'Education nationale, des enseignants des Ecoles normales, des E.N.N.A., des établissements secondaires, qui collaborent à des travaux spécifiques.

Les recherches peuvent être décrites selon deux axes principaux :

— Axe « Processus d'apprentissage et psychologie de l'éducation »

Objectifs :

1. Développer des recherches fondamentales en psychologie dans le domaine des mécanismes et des situations d'apprentissage.
2. Analyser certaines situations éducatives spécifiques (handicapés sensoriels ou moteurs).
3. Développer des travaux d'application dans les situations éducatives des données de la recherche fondamentale en psychologie expérimentale et génétique.

(1) U.E.R. de psychologie, sociologie et sciences de l'éducation, 6, avenue Gaston-Berger, 35043 Rennes Cedex. Tél. : (99) 59.20.33.

L'originalité de ces recherches menées dans cette direction est de tenter de mettre systématiquement en rapport les processus d'apprentissage et les comportements d'enseignement.

A ce titre, le laboratoire a participé à l'A.T.P. Education N° 3164 sur l'apprentissage des mathématiques dans le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire et à la R.C.P. 392 (Handicap sensoriel et cadre de référence des conduites.)

— Axe « Analyse psychologique et psychosociologique de la situation éducative »

Objectifs :

1. Développer des recherches sur les attitudes et les comportements des élèves, des enseignants, des parents dans les situations éducatives.
2. Analyser les processus psychologiques qui entrent en jeu dans la relation éducative.
3. Déterminer les objectifs de la formation initiale et continue des enseignants et les conditions de leur formation.

Dans ces domaines prennent place des travaux en cours sur les attitudes des jeunes envers l'éducation, sur les processus d'ajustement et de défense des enseignants, les motivations pour le choix de la profession enseignante, sur la relation famille-enseignants, sur la dynamique des communications dans la classe, sur l'évolution des attitudes et des comportements des enseignants, sur la formation continue des instituteurs, sur les comportements des jeunes enfants et des éducatrices dans les crèches.

Certaines de ces recherches sont organisées avec le concours d'organismes extérieurs à l'Université (Ville de Rennes, Centre commun d'études de télévision et télécommunications).

b) Le programme de recherches en sociologie de l'éducation s'inscrit dans une perspective générale qui est celle de l'étude du **changement social** au sein du laboratoire de recherches économiques et sociales. Il implique un double effort d'approfondissement théorique : d'abord sur l'articulation entre le développement économique-social et les dimensions symboliques, idéologiques et culturelles ; ensuite sur les problématiques des fonctions sociales de l'école produites ces dernières années.

Ce travail épistémologique constitue le cadre en constante rectification d'investigations se développant principalement sur trois axes :

- 1^o) La dialectique des apprentissages-inculcations proprement scolaires (en particulier les formes concrètes à la fois objectives et subjectives, des échecs scolaires d'aujourd'hui).
- 2^o) L'évolution des rapports entre le marché du travail, l'appareil d'Etat et le système scolaire (rapports entre formations, diplômes et emplois ; réformes de l'enseignement technique par exemple).
- 3^o) Les rapports entre les familles, le mouvement social et l'école. Cet axe de recherche est en ce moment celui sur lequel le travail est le plus avancé, sous l'angle d'un examen des rapports concrets se nouant entre l'école et les familles ouvrières urbaines.

Marcel POSTIC,
directeur du laboratoire
de psychologie de l'éducation.

Publications

1 - Ouvrages

DELEAU (Michel). — *Imitation des gestes et représentation graphique du corps chez les enfants sourds*. — Paris : C.N.R.S., Coll. « Monographies françaises de psychologie » N° 42, 1978, 137 p.

POSTIC (Marcel). — *Observation et formation des enseignants*. — Coll. « Pédagogie d'aujourd'hui ». Paris : P.U.F., 1977, 336 p.

POSTIC (Marcel). — **La relation éducative**. — Coll. « Pédagogie d'aujourd'hui ». — Paris : P.U.F., 1979, 243 p.

POSTIC (Marcel). — Collaboration au **Vocabulaire de l'éducation**, publié sous la dir. de G. Mialaret. — Paris : P.U.F., 1979.

2 - Articles

DELEAU (Michel). — Imitation et représentation graphique chez les enfants sourds, **Bull. de Psychologie**, Paris, 1977, XXXI, 202-204.

DELEAU (Michel). — Nouvelle cotation de l'épreuve de schéma corporel, in Meljac et al. **Une épreuve de schéma corporel**, Paris, C.P.A., 1979, 40-48.

DELEAU (Michel). — Développement psychologique et éducation précoce des enfants sourds, **Revue annuelle de la surdité**, Bulletin d'Audiophonologie, Besançon, 1979, (9), 7, 7-31.

DELEAU (Michel). — Faire pour dire ; dire pour faire. Texte de la communication au congrès de l'A.N.P.E.D.A., nov. 1979, à paraître dans la revue **Communiquer**.

DEGOUYS (Jacques). — 1) Spécificité et mémoire sémantique, **Bulletin de Psychologie**, Paris, 1976, numéro spécial.

DEGOUYS (Jacques). — 2) L'expression par des enfants de relations existant entre des éléments d'images, en coll. avec H. Nanpon, **Bulletin de psychologie**, Paris (sous presse).

DEGOUYS (Jacques). — 3) Spécificité, mémoire sémantique et imagerie mentale (en voie de publication).

DEGOUYS (Jacques). — 4) La mémorisation des relations existant entre des éléments d'images, en coll. avec H. Nanpon (en voie de publication).

NANPON (Hubert), DEGOUYS (Jacques). — Etude génétique de la description d'images, **Bulletin de Psychologie**, Paris, 1979-1980 (accepté à fin de publication).

POSTIC (Marcel). — Evaluer la formation des enseignants, **L'Education**, Paris, n° 376, 25-1-1979, p. 6-13.

POSTIC (Marcel). — L'utilisation de la recherche en éducation dans la formation des enseignants, **Les Sciences de l'Education**, Paris (à paraître).

DE QUEIROZ (Jean-Manuel), en coll. avec L. GRUEL. — **L'école et son dehors : réflexions sur le scolacentrisme des sociologies de la reproduction**. Communication aux journées d'Etudes de la société française de sociologie, Bordeaux, juin 1979. A paraître dans **La Pensée**, Paris (févr. 1980), remanié sous le titre : **Ecole, classes, reproduction**.

3 - Documents ronéotés

POSTIC (Marcel), DEGOUYS (Jacques), DELEAU (Michel), JULO (Jean), NANPON (Hubert), VILLERBU (Loïc). — **Rapport Intermédiaire d'activité de l'A.T.P. « Education » du C.N.R.S.** : Travaux réalisés sur l'apprentissage des mathématiques, 25 pp., 1978. — Rapport de fin d'A.T.P., 1979, 45 pp.

DELEAU (Michel), SEZNEC (M.H.). — **Déficit visuel et organisation du geste**. Etude d'un groupe d'enfants déficients visuels, 24 pp.

DELEAU (Michel), PIERRE (M.). — **Effets d'une expérience de natation précoce sur le développement psychomoteur de très jeunes enfants**, 28 pp.

MICHEL (Jean). — **Introduction à l'œuvre de J.S. Bruner**, 65 pp.

NANPON (Hubert), DEGOUYS (Jacques). — **Etude génétique de la description d'images. II**. La mémorisation des relations existant entre les éléments des figures, 15 pp.

DE QUEIROZ (Jean-Manuel), en coll. avec M. Laigneau. — **Rénovation pédagogique et dépossesion parentale**. Doc. multigraphié, avril 1978.

DE QUEIROZ (Jean-Manuel). — **Les familles populaires et l'école : à quoi peut servir l'enquête directe**. Colloque du sous-ensemble Grand-Ouest de l'A.T.P.-C.N.R.S. changement social et culturel, Université de Haute-Bretagne, déc. 1978.

DE QUEIROZ (Jean-Manuel). — **Maîtres et familles dans la crise éducative**, 2^e partie du rapport « Observation du changement social et culturel dans les grands ensembles », A.T.P.-C.N.R.S., sous-ensemble Grand-Ouest, nov. 1978.

2. LA SECTION DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE-LE-MIRAIL

L'U.E.R. sciences du comportement et de l'éducation (1) comprend deux sections : une de psychologie et une de sciences de l'éducation. Cette section participe aussi aux travaux du L.A. 259 (C.N.R.S.).

La recherche est organisée d'une part autour des travaux collectifs ou individuels des enseignants de la section et, d'autre part, par un ensemble de jeunes chercheurs qui préparent des thèses de 3^e cycle.

On peut distinguer quatre grands groupes de travail ayant chacun leur spécificité et leur orientation propre. Le premier groupe étudie les questions en pédagogie théorique et appliquée sous la direction du professeur Louis Not. Parmi les travaux les plus récents dans ce domaine, il convient de citer la thèse de L. Not sur les **Pédagogues de la connaissance** (Toulouse, Privat, 1979) et un ouvrage collectif, sous la direction de Louis Not, présentant une réflexion **A propos des objectifs en pédagogie** (travaux de l'Université de Toulouse-le-Mirail, 1979).

Un second groupe étudie les rapports de l'enfant à la langue sous la direction du professeur Jean Simon dont les intérêts sont principalement orientés vers la différenciation linguistique selon les classes sociales : le n° 4 de la Revue **Psychologie et éducation**, déc. 1978, est entièrement consacré à la présentation des travaux du C.i.E.L.E. (Centre Interuniversitaire d'étude du langage enfantin) à la création duquel l'équipe toulousaine a participé. J. Fijalkow, maître-assistant à l'Université Toulouse-le-Mirail, dirige un groupe de recherche centré sur les problèmes de l'apprentissage de la lecture en orientant les travaux d'une part vers la psychologie expérimentale de la lecture que la thèse de Manuel Jimenez : **Lecture et processus de traitement de l'information** peut servir à illustrer ou bien encore les articles publiés par ces membres du groupe dans le numéro spécial de **Psychologie et éducation** (1978) où sont publiés les Actes du Colloque organisé par la section à Toulouse en 1978.

Un troisième axe de recherche, animé par le professeur Jean Simon et par Michel Bataille et Claude Clanet est orienté vers l'échec des systèmes de valeurs, des systèmes d'attente dans leur rôle au niveau de l'école et, plus particulièrement lorsqu'il s'agit de cultures ou de subcultures en contact. Il y a ici deux types de recherches-action du groupe A.R.P.E.G.E. (Action-recherche en direction des parents et des enseignants dans les groupes éducatifs) (2) dont l'objectif est d'introduire une co-éducation active de l'enfant par les parents et les enseignants. Claude Clanet et Michel Bataille ont publié une étude théorique sur cette question : une recherche action sur la co-éducation active, **Psychologie et éducation**, 1979, III, 2, 109-140. D'autre part, une série de travaux entrepris par des étudiants sous la direction des membres du groupe s'intéresse aux problèmes des enfants d'immigrés ainsi qu'à ceux soulevés dans les pays en voie de développement, notamment au niveau primaire dans les pays francophones de l'Afrique noire ou maghrébine. Il s'agit là d'une nouvelle direction de recherche qui a suscité un vif intérêt.

Enfin, une quatrième direction de travaux concerne la formation dans les métiers éducatifs et rééducatifs. Les travaux sont dirigés ici par Jean Ferrasse, maître-assistant. Si le thème est centré, la gamme des professions intéressées est étendue : professeurs et instituteurs mais aussi inspecteurs, assistantes sociales, professeurs d'éducation physique et sportive, éducateurs... Les travaux concernent principalement l'analyse de la demande de formation par une méthode qui allie à la démarche classique les techniques de l'analyse structurale. J. Ferrasse a proposé un modèle de la

(1) 109 bis, rue Vauquelin, 31081 Toulouse Cedex, tél. : (61) 41.11.05.

(2) Cette recherche est subventionnée par la Fondation Bernard Van Leer (La Haye).

demande de formation des enseignants dans un article : La conduite « enseigner » et la demande de formation des enseignants, **Psychologie et éducation**, 1978, II (5), 3-16 (3).

Les divers groupes de recherche prennent en tutelle les jeunes chercheurs qui ont entrepris une thèse de 3^e cycle : de 1977 à 1979, quinze thèses de 3^e cycle et deux thèses d'Etat ont été soutenues dont un peu plus de la moitié par des candidats étrangers (Bénin, Canada, Espagne, Maroc, Tunisie, Venezuela) sur les thèmes : pédagogie et psychopédagogie de la langue parlée et écrite, perfectionnement en cours de carrière, genèse de l'espace collectif du jeu, pathologie du développement et rééducation (4).

En collaboration avec leurs collègues psychologues, les enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation de l'U.T.L.M. publient deux revues : l'une, annuelle dans la série des Annales de l'U.T.L.M., dont le titre est **Homo** ; l'autre, **Psychologie et éducation** qui est une revue trimestrielle (5).

Les divers travaux, à l'exception de ceux du groupe A.R.P.E.G.E. sont conduits avec des moyens très réduits tant du point de vue financier que du point de vue du personnel technique.

Le secteur nouveau de la recherche qui semble devoir se développer dans les années à venir est celui du biculturalisme et des problèmes qu'il pose à l'enseignement. Le secteur recouvre en grande partie les travaux des divers groupes et, comme nous l'avons souligné, suscite un grand intérêt.

Jean SIMON,
professeur, chef de la section
des sciences de l'éducation.

II. — Information et documentation

1. MANIFESTATIONS RÉCENTES

• Colloque chercheurs et praticiens en éducation à l'Université de Vincennes

Les 26, 27, 28 janvier 1980 l'Université de Vincennes a organisé avec l'Université de Caen, un colloque intitulé **Chercheurs et praticiens en éducation**. Le propos était de rappeler une initiative identique prise par Paris VIII il y a dix ans (peu après sa création) et de tracer d'éventuels bilans ; il était aussi d'affirmer la vitalité de cette même université dont l'existence semble à beaucoup compromise par un transfert débordant à l'évidence de trop banales données géographiques ; il était enfin d'approfondir des problématiques épistémologiques que les sciences humaines ont trop souvent tendance à négliger alors même que s'y jouent parfois leurs aspects les plus ambigus. Echanges, rencontres, débats ont été privilégiés autour d'une quinzaine d'ateliers aux thèmes nettement différenciés. Le projet était ici de ménager toute possibilité de confrontation. La formulation même du titre d'un tel colloque se voulait « impliquante » signalant que des « agents » portaient et incarnaient d'abord le rapport « recherche » et « pratique ».

Peut-être faut-il constater en tout premier lieu les difficultés à instaurer un tel dialogue, le cadre universitaire choisi pouvait laisser planer quelque risque de malen-

(3) Le n° 3 du tome II de **Psychologie et Education** est entièrement consacré aux recherches en pédagogie.

(4) On peut se procurer la liste de ces thèses auprès du secrétariat de l'U.E.R.

(5) On peut obtenir des informations auprès du Service des publications de l'U.T.L.M., 56, rue du Taur, 31000 Toulouse, France.

tendu ou de partialité. Une fois cet obstacle mentionné, avec ses conséquences (une relative majorité numérique des participants — dans certains ateliers en tout cas — était composée d'étudiants ou d'enseignants d'université), un autre tenait encore aux sens que les termes de chercheurs et de praticiens étaient supposés recouvrir. Il est bien clair par exemple que si un ministre, comme le faisait remarquer Guy Berger, peut être considéré comme un praticien, le rapport trop classique entre une recherche de type C.N.R.S. et son éventuelle application pédagogique n'épuise en rien la *confrontation entre chercheur et praticien*. Plus sournoisement encore, un « praticien » éducateur et un « chercheur » spécialisé dans quelque investigation scientifique spécifique, peuvent avoir des visées de recherche et de pratique apparemment identiques, mais il s'agit le plus souvent à leurs yeux ni des mêmes recherches, ni des mêmes pratiques. Sur ce plan au moins, la recherche-action avec son nécessaire travail sur l'implication et sa permanente et difficile contemporanéité avec l'acte pédagogique ne peut que très largement s'éloigner de la seule recherche appliquée. Une partie importante du colloque a été consacrée à de telles élucidations, révélant entre autres comment les positions de chacun recelaient autant d'attentes souvent différentes et distantes, infléchissant enfin les définitions elles-mêmes.

Les débats ne pouvaient échapper à de telles définitions plurielles, apparemment non conciliables. Il n'échappait pas enfin aux efforts de mise en relation de ces dernières et donc aux tentatives de tracer des voies multiréférentielles (Ardoino). Des essais étaient faits dès lors pour montrer comment, au-delà même des recherches et des pratiques possibles, ou de leurs ingrates diversités, se posait déjà le problème des résistances de toute pratique au discours lui-même, se posait encore le problème d'une relative appartenance de chacun au versant de la recherche et à celui de la pratique (l'enseignant d'université est peut-être celui qui oublie le plus facilement qui est chercheur et praticien) se posait enfin celui d'une détermination de rôles et de valeurs par une institution traversant tant les données épistémologiques que les données psychologiques précédentes. C'est bien en tenant à la fois les sens possibles des notions et la surdétermination de ces derniers, leurs ruptures et ce qui en même temps les relie, que le dialogue pouvait s'amorcer. Il ne s'agissait pas d'aboutir mais de faire exister et poursuivre des réflexions nécessaires dont la publication prochaine des actes témoigne sans doute l'importance.

Georges VIGARELLO.

• Colloque sur le refus, genèse et incidences sur le système éducatif

Ce colloque, organisé les 1^{er} et 2 mars 1980 à La Sorbonne et au lycée Henry-IV par l'Association française des administrateurs de l'éducation, qui a rassemblé 320 participants, chefs d'établissements, enseignants, conseillers d'éducation, inspecteurs d'académie, inspecteurs généraux, recteurs, universitaires, s'est situé dans le prolongement de celui organisé en février 1979, sur **L'Administration : frein et moteur du système éducatif ?** qui avait rassemblé plus de 200 participants venus de tous les horizons francophones.

L'Association française des administrateurs de l'éducation, fondée à Paris en 1977 a pensé ainsi, dans un esprit d'ouverture, favoriser la réflexion sur le système éducatif et contribuer à son évolution.

De la confrontation d'idées, d'opinions ou de philosophies fort différentes est né un débat stimulant sur un thème qui semble bien être au cœur des blocages de notre société. Tout le monde a quelque chose à refuser à quelqu'un : les élèves aux professeurs, les professeurs aux élèves ; les professeurs aux administrateurs, les administrateurs aux professeurs, le ministre aux syndicats, les syndicats au ministre...

Une première approche du problème révèle à l'évidence toute l'ambiguïté et toutes les ressources que ce sujet offre à la réflexion.

Qu'est-ce qu'un refus ? S'agit-il d'une attitude essentiellement négative ?

N'est-ce pas un moment nécessaire du conflit et de la dialectique sociale ?
N'y a-t-il pas un refus constructif et fécond ?

Est-il possible de tout refuser dans le système éducatif et que refuse-t-on, la sélection, la notation, l'élitisme, les filières, l'orientation, l'innovation, l'effort, la pédagogie traditionnelle, la reproduction, la réglementation, la hiérarchie, les réformes, l'institution scolaire ?

Tout refus est-il conscient ? N'y a-t-il pas des voies détournées du refus ? Certaines manières d'être, ne sont-elles pas de véritables refus ?

Qui refuse ? Qui est refusé ? L'administration, les syndicats, les associations, les enseignants, les parents, les élèves, les institutions ?

Comment le refuseur se trouve-t-il à son tour en position de refusé ? Et pourquoi refuse-t-on ? Y a-t-il une stratégie du refus ?

Le refus de certains systèmes éducatifs dominants est-il le seul moyen pour les pays en voie de développement et les minorités culturelles de préserver leur originalité ?

Et la femme est-elle bien acceptée à tous les stades et dans tous les types de formation de l'institution scolaire ?

Refuser l'école n'est-ce pas une manière de refuser notre société ?

Toutes ces interrogations qui furent posées au cours du Colloque ont permis de discerner les dimensions du sujet et l'étendue de sa problématique.

En s'inspirant des notes de lecture et des suggestions recueillies par le moyen d'un sondage réalisé d'après un échantillonnage de participants, le Comité d'organisation du Colloque a dégagé sept thèmes qui furent débattus au sein de commissions constituées autour de M. Agbiemagnon, F. Dolto, A. Henry, W. Jankelevich, H. Laborit, A. Touraine... :

- I. Fondements biologiques, psychologiques et idéologiques du refus de l'école.
- II. Orientation, sélection et refus de l'école.
- III. Aspects constructifs du refus dans le système éducatif.
- IV. Syndicats, associations, refus dans le système éducatif.
- V. Existe-t-il un refus de la femme dans le système éducatif ?
- VI. Les stratégies et les tactiques du refus dans le système éducatif.
- VII. Sociétés en voie de développement et refus de certains systèmes éducatifs.

Quelques-unes des idées-force exprimées au cours des communications ou en commission :

« Il y a eu la révolution industrielle et la révolution urbaine. Il y a désormais la révolution de l'éducation... La morale de l'effort, de l'épargne est révolue à l'ère de la consommation... Dans une société diversifiée et inégalitaire, le modèle intégrateur français de l'éducation, moins inégal que d'autres, devrait pourtant laisser une place à des éducations au pluriel : il faut casser l'idée d'une instruction publique, d'une universalité des valeurs et des normes du système scolaire » (A. Touraine) ; « On constate les mêmes interrogations dans la société et dans l'école et c'est pourquoi le refus de l'école chez les jeunes est aussi celui de la société, du bureau et de l'atelier... Mieux vaut les conflits quotidiens que les mécontentements latents qui grossissent et aboutissent à des refus massifs » (un chef d'établissement) ; « Il faut insister sur le droit du petit homme, de l'enfant par rapport à sa famille : la laïcité ne doit pas être demandée seulement aux enseignants mais aussi aux parents... Le rôle du maître paraît être d'aider les jeunes à assumer leurs propres refus et à les maîtriser, car inciter au doute, douter soi-même est une des tâches de l'enseignant.

Mais nous devons aussi savoir dire non aux jeunes et refuser la passivité ou le laxisme. Au nom d'une éducation de la liberté, d'un épanouissement absolu de l'être humain, on a inculqué la méfiance à l'égard de la vie active et oublié que savoir refuser signifie vouloir prendre ses responsabilités. Chez les jeunes les attitudes de refus sont souvent des recherches de refuge : nous devons leur enseigner un refus tonique et constructif » (André Henry).

Paul de LA TAILLE.

2. SOUTENANCES DE THÈSES

Soutenance de thèses en sciences de l'éducation ou intéressant les sciences de l'éducation dans les universités de Paris et de la région parisienne (fin novembre 1979 - fin mars 1980).

• Université de Paris III - Sorbonne nouvelle

10 janvier 1980. Doctorat de 3^e cycle

Okpala (Béatrice). — **Le dictionnaire bilingue et l'apprentissage de la langue seconde.**
Président du jury : M. Gentilhomme.

22 janvier. Doctorat de 3^e cycle

Sy (Cheikh). — **La politique culturelle du Ghana sous Nkrumah.**

Président du jury : M. Fabre.

20 janvier. Doctorat de 3^e cycle

Strozecki (Daniele). — **Une animation en Collège d'Enseignement Technique.**

Président du jury : M. Scherer.

• Université de Paris IV - Paris - Sorbonne

14 janvier. Doctorat de 3^e cycle

Guerreau-Jalabert (Anita). — **Recherches linguistiques et stylistiques sur la grammaire d'Abbon de Fleury.**

Président du jury : M. L. Lefèvre.

• Université de Paris V - René Descartes - Sciences humaines - Sorbonne

4 décembre 1979. Doctorat de 3^e cycle

Bélangier (Paul). — **Education et développement.** Les rapports dialectiques école contre école.

Président du jury : M. J. Dumazedier.

17 décembre 1979. Doctorat de 3^e cycle

Houchot (Alain). — **Les conditions de passage en sixième en fonction de l'origine sociale et de la scolarité antérieure des élèves.** Etude monographique sur un petit nombre d'établissements.

Président du jury : M. G. Snyders.

17 décembre 1979. Doctorat de 3^e cycle

Kaufmann (Jean). — **La perception des élèves par les professeurs,** influence de certaines variables liées au sexe et à la matière enseignée.

Président du jury : M. A. Léon.

20 décembre 1979. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Dumaret (Annick). — **Développement intellectuel et scolaire des frères et sœurs élèves en milieux sociaux différents,** analyse comparative de la descendance de 28 femmes d'origine sociale défavorisée.

Président du jury : M. A. Girard.

9 janvier 1980. Doctorat de 3^e cycle

Aubret (Françoise). — **Pratiques éducatives familiales, milieu social et niveau intel-**

lectuel et scolaire d'enfants de cours préparatoire.

Président du jury : M. A. Girard.

18 janvier. Doctorat de 3^e cycle

Lucrèce (André). — **Fondements historiques et sociaux du discours scolaire en Martinique.**

Président du jury : M^{me} V. Isambert-Jamati.

24 janvier. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Khaled (Nourredine). — **Contribution à une psycho-sociologie du jeune délinquant algérien.** Caractéristiques et représentation de soi.

Président du jury : M. C. Camilleri.

4 février 1980. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Fayad Kaoussarani (Mona). — **L'enfant arriéré et sa famille au Liban.** Etude de cas fondée sur des données socio-culturelles.

Président du jury : M. C. Camilleri.

7 février. Doctorat de 3^e cycle

Abdel Rahmane (Soheir Hamouda M^{me}). — **Etude des problèmes méthodologiques et linguistiques posés par l'enseignement du français au cycle préparatoire en Egypte.**

Président du jury : M. A. Léon.

8 février. Doctorat de 3^e cycle

Teitelbaum (Ephraïm). — **L'intégration sociale et scolaire des juifs d'Afrique du Nord en France et en Israël.** Recherche comparative.

Président du jury : M. G. Snyders.

26 février. Doctorat de 3^e cycle

Coulbaut (Claude). — **Contribution à l'étude du développement psychosocial.** Construction d'une échelle pour les garçons et les filles de 12 à 18 ans.

Président du jury : M. M. Reuchlin.

4 mars 1980. Doctorat d'Université

Nadeau (Jean-Real). — **Essai d'analyse de la « Cité éducative », dans le contexte des sociétés occidentales du XX^e siècle,** à partir de l'approche systémique.

Président du jury : M. J. Dumazedier.

5 mars. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Coudin (Geneviève). — **La maladie mentale au Congo.** Contribution à l'étude d'une représentation sociale en situation d'acculturation.

Président du jury : M. C. Camilleri.

7 mars. Doctorat de 3^e cycle

Mohamed Salah (Ammar). — **Approche du problème de la lecture, loisir des membres des familles tunisiennes.**

Président du jury : M^{me} V. Isambert-Jamati.

10 mars. Doctorat de 3^e cycle

Dougrou (N'Guessan Blandine). — **Conduites éducatives et relations parents-enfants dans les familles de travailleurs migrants (Afrique noire francophone).**

Président du jury : M. C. Camilleri.

14 mars. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Kimenga (Masaka). — **Problématique de l'adéquation entre la formation dans l'enseignement technique industriel et des exigences professionnelles de l'emploi au Zaïre.**

Président du jury : M^{me} C. Lévy-Leboyer.

14 mars. Thèse de 3^e cycle (nouveau régime)

Mariet (Jacqueline). — **Une méthode audio-visuelle dans l'enseignement du français à l'école élémentaire : Bonjour Line, description et utilisation.**

Président du jury : M^{me} V. Isambert-Jamati.

27 mars. Doctorat de 3^e cycle

Sadia (Myriam). — **Handicap auditif et développement Intellectuel.** Incidences de la culture sur la constitution des invariants physiques.

Président du jury : M. Oléron.

• **Université de Paris VII - Jussieu**

17 janvier 1980. Doctorat de 3^e cycle

Dumont (Bernard). — **L'influence du langage et du contexte dans des épreuves de type logique.** Analyse des comportements d'une population très hétérogène en face de tests portant apparemment sur l'implication.

Président du jury : M. A. Revuz.

• **Université de Paris VIII - Vincennes**

26 novembre 1979. Doctorat de 3^e cycle

Marone (Omar). — **Politique d'éducation de 1960 à nos jours en relation avec la société Wolof traditionnelle.**

Président du jury : M. M. Debeauvais.

4 décembre 1979. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Khossoussi (Zahra). — **La classification chez l'enfant Iranien.**

Président du jury : M. Tran Thong.

7 janvier 1980. Doctorat de 3^e cycle (nouveau régime)

Muelle Lopez (Louis Edgardo). — **Mobilité, éducation et revenus dans le Pérou urbain.**

Président du jury : M. M. Debeauvais.

• **Université de Paris X - Nanterre**

15 décembre 1979. Doctorat de 3^e cycle

Bézar (Jean-Marie), Troadec (Georges). — **Pédagogie Institutionnelle et formation d'adultes** : une formation d'éducateurs en milieu scolaire.

Président du jury : M. G. Ferry.

• **Université de Paris XIII - Paris-Nord**

18 décembre 1979. Doctorat de 3^e cycle

Chesnot-Lambert (Odile). — **Incidences pédagogiques de l'implantation et du fonctionnement de bibliothèques - centres documentaires à l'école élémentaire.**

Président du jury : M. Porcher.

21 mars 1980. Doctorat de 3^e cycle

Hamel (Gerard). — **D'une école parallèle à un système éducatif par la communication audio-visuelle : Walt Disney.**

Président du jury : M. Sanouillet.

23 mars 1980. Doctorat de 3^e cycle

Chouvel (Marie-Anne). — **Construction de l'image et perception du temps.**

Président du jury : M. Chaurand.

Structures et réformes de l'enseignement

AFRIQUE

Enfant d'Afrique, enfant des îles. — Recherche, pédagogie et culture (Paris), n° 44, nov.-déc. 1979, pp. 1-127.

Ce dossier élaboré à l'occasion de l'année de l'enfant, s'articule autour de cinq séquences : la première, consacrée à des questions de psychologie et de pédagogie, débute par un article de portée générale d'Anne Réteil-Laurentin sur la place de l'enfant dans les sociétés africaines, le rôle qui lui est octroyé et les perspectives de changement. Jacqueline Rabain examine ensuite la relation corporelle et la relation aux objets, en particulier chez les enfants wolofs du Sénégal, et à travers elles l'apprentissage des énoncés sociaux et de l'échange. Un article inédit de Patricia Greenfiels et de Jean Lave s'attache à montrer les contrastes existant entre l'éducation formelle (scolaire) et non formelle, ainsi que les processus de généralisation à partir de savoirs acquis informellement ; il est illustré par des enquêtes menées auprès des tisserands zinacanthèques au Mexique et des tailleurs vaï du Libéria, lesquelles nous éclairent sur l'ensemble des processus d'apprentissage non scolaire. C. Sanger relate l'expérience d'une « école autodidacte », où les élèves deviennent leurs propres professeurs, laquelle se déroule actuellement en Indonésie et aux Philippines ; menée par les ministères de l'éducation nationale de ces pays, elle semble résoudre de nombreux problèmes — manque d'enseignants et de locaux, coûts excessifs, taux d'abandons élevés, impossibilité de scolariser tous les enfants — et à ce titre paraît transposable à d'autres pays en développement, en particulier l'Afrique. L'article suivant est consacré à l'organisation de l'enseignement préscolaire aux Seychelles, lequel a été considéré comme priorité de l'éducation aux lendemains de l'indépendance le 5 juin 1977, ceci dans un souci de démocratisation.

La parole est ensuite donnée aux enfants, aux maîtres, aux parents, les entretiens ayant été menés dans six pays africains ; ils portent sur la langue d'enseignement, la finalité de l'école, les programmes, l'avenir de l'enfant... La séquence suivante est consacrée au jeu ; un entretien avec L.I. Calvet, auteur de « Les Jeux de la Société » (Payot, 1978), est suivi d'un article de Chantal Lombard sur « le droit de jouer », qui examine la place du jeu dans l'éducation traditionnelle et le bouleversement introduit par l'école importée.

Un autre sujet est abordé : celui de l'enfant dans la littérature : J.L. Joubert parle de quelques enfants « littéraires » de l'Océan indien, Maryse Condé de l'image de la petite fille dans la littérature féminine des Antilles, et Pierre M'da des jumeaux dans les contes africains. Un dernier chapitre présente l'enfant d'Afrique à travers le cinéma. L'ensemble est complété par une importante bibliographie.

RAJAONAH (Vouhangy). — **Réflexion sur l'éducation en Afrique.** — Présence africaine (Paris), n° 111, 3^e trim. 1979, pp. 19-30.

Cet article étudie les aspects positifs de l'éducation coutumière, dont l'objectif est l'épanouissement physique, intellectuel, moral et artistique de l'individu et son intégration à la communauté ; elle peut se décomposer en trois étapes : observer, limiter,

N.D.L.R. — Cette rubrique est élaborée par les documentalistes du département de la recherche historique et documentaire de l'I.N.R.P. et du service de la documentation et de la formation des maîtres du C.N.D.P.

vivre les deux premières se présentent sous la forme ludique, tandis que la troisième apporte l'accomplissement de l'être. Cette conception est très différente de l'éducation de type occidental, qui vise à l'accumulation des connaissances livresques, au nombre des diplômes et aboutit à un individualisme forcené. L'auteur pense qu'il n'est ni souhaitable ni possible de revenir purement et simplement à l'éducation coutumière, sans tenir compte de l'évolution sociale ni de l'expérience des autres pays ; mais, selon lui, c'est l'Africain lui-même qui doit repenser le système éducatif, retrouver une philosophie de la vie qu'il souhaite pour lui et ses enfants.

ANTILLES

OLSEN (James et Mary). — **L'éducation préscolaire aux Antilles.** — Perspectives (Unesco, Paris), vol. IX, n° 4, 1979, pp. 509-519.

Les recherches menées depuis quelques années aux Etats-Unis et aux Antilles montrent l'importance de la participation de la famille et en particulier de la mère, à tout le programme d'éducation préscolaire ; outre les effets de la pauvreté, diverses lacunes ont été constatées dans le développement des enfants des Caraïbes, spécialement en matière d'apprentissage de la langue parlée ; l'éducation scolaire a pour but d'assurer l'acculturation de l'enfant aux valeurs dominantes de la société métropolitaine, les valeurs de la société autochtone étant le plus souvent ignorées ou dépréciées. Cependant un certain nombre d'actions publiques ou privées ont été entreprises en faveur des enfants d'âge préscolaire, et elles sont étudiées ici dans trois pays : la Jamaïque, la Dominique, Trinité-Tobago.

CANADA

GREEN (Duncan). — **Critical Issue In secondary education.** — Education Canada (Toronto), vol. 19, n° 4, winter 1979, pp. 8-13.

Devant les problèmes auxquels l'enseignement secondaire aura à faire face dans les années à venir, l'auteur tente de discerner les changements importants qui devront intervenir. Le curriculum devra refléter des préoccupations plus directement liées à la vie et préparer les jeunes au monde du travail et à l'emploi même si tous ne souhaitent pas aller à l'université ou au collège. Renforcement de l'autorité provinciale sur les autorités scolaires locales. Dans les programmes, attitude plus ouverte sur le pluralisme culturel, les problèmes religieux, civiques et moraux. Organisation scolaire plus souple (plus d'expériences sur le terrain, utilisation plus grande de la télévision, individualisation de l'enseignement, etc.).

CHINE

KEIN (Wolfgang) / **KEIM** (Ursula). — **Neue Entwicklungstendenzen Im chinesisches Erziehungswesen nach Maos Tod.** — Die Deutsche Schule (Hannover/R.F.A.), n° 12, déc. 1979, pp. 780-796.

Depuis 1976, les dirigeants nouveaux ont abandonné la conception révolutionnaire de 1965 au profit de l'efficacité et du progrès technique. Les examens sont revalorisés, le travail des étudiants à la campagne diminue, l'insertion des paysans à la recherche se raréfie. Cependant, la production est de plus en plus directement alliée à la recherche universitaire. D'après certains observateurs, le système éducatif s'approcherait progressivement des pratiques en usage dans les pays d'Europe communiste et abandonnerait les principes de la Révolution Culturelle qui lui avaient valu tant d'admirateurs occidentaux depuis 1968.

ESPAGNE

IBAR (Mariano). — **Estructura de Información sobre los costos de la enseñanza.** — Educadores (Madrid), n° 106, janv.-févr. 1980, pp. 11-34.

Il est actuellement très difficile d'avoir une idée précise du coût et du budget de l'enseignement en Espagne (personnel enseignant, équipement et matériel, entretien des établissements). Cela est dû en partie à la structure économique et administrative de l'enseignement. Les centres d'éducation générale de base ne disposent pas de service comptable, seuls le directeur et le Conseil économique du Centre sont responsables de la tenue de livres de compte concernant les rentrées de fonds et les dépenses (salaires, activités scolaires et para-scolaires, mobilier, équipement) dont, seul, le ministère de l'Education a la charge. Les municipalités contribuent également à l'entretien matériel des établissements et tiennent cette comptabilité. Divers organismes s'emploient, depuis la réforme de 1970, à élaborer des études statistiques réalisées d'après des enquêtes menées auprès des établissements, des familles d'élèves. Huit tableaux figurant en annexe fournissent des données sur le nombre des élèves, les dépenses et les recettes dans l'enseignement libre pour l'année scolaire 1973-1974.

ÉTATS-UNIS

Parent involvement in the schools. — N.A.S.S.P. Bulletin (Herndon, Va.), vol. 64, n° 432, janv. 1980, pp. 3-75.

Livraison consacrée à la participation active des parents à l'administration scolaire. Cette participation deviendra de plus en plus importante dans les années à venir et devrait être bénéfique pour l'enseignement. Principaux et professeurs doivent répondre à ce mouvement et comprendre le nouveau concept de ce gouvernement partagé.

The principal is the subject. — N.A.S.S.P. Bulletin (Herndon, Va.), vol. 64, n° 433, fév. 1980, pp. 1-97.

Numéro consacré aux principaux des établissements scolaires, à leur rôle et aux problèmes qu'ils rencontrent dans l'exercice de leurs fonctions, avec la liste de leurs activités. Leur action devant la montée de la violence et du vandalisme à l'école. Un chapitre est consacré aux mentalités et conditions de travail des principaux noirs. Un autre traite des caractéristiques et des préoccupations des principaux d'écoles religieuses.

Women and Education. — Harvard Educational Review (Cambridge Mass). — vol. 49, n° 4, november 1979, pp. 413-526.

Ce premier numéro spécial consacré aux femmes dans l'enseignement est un recueil d'articles écrits par et sur des femmes afin qu'elles apportent la richesse et la diversité de leur expérience aux chercheurs pédagogiques et enseignants. Les principaux thèmes abordés sont : la critique de la connaissance de la femme telle qu'elle apparaît dans les sciences sociales ; l'analyse des efforts accomplis pour promouvoir l'accès des femmes à la profession médicale, un article regroupe les diverses études effectuées sur les différences des performances scolaires selon les sexes et recherche les relations entre ces différences et les processus sociaux individuels et les processus pédagogiques. Des interviews sur le titre IX qui interdit toute discrimination dans l'enseignement termine ce premier volet. Malgré la diversité des idées exprimées du contenu et de l'approche de ces articles deux images clés se font jour : 1) nous devons intégrer la vie, l'expérience des femmes dans toutes les descriptions et les analyses de comportement humain ; 2) les femmes doivent avoir collectivement le

sens de leur passé, de leur présent et de leur futur. Ces études font prendre conscience des effets insidieux du sexisme dans l'éducation et appelle à une constante remise en question des acquis dans ce domaine.

FRANCE **Filles et femmes à l'école.** — Cahiers pédagogiques (Cannes), n° 178-179, nov.-déc. 1979, 76 p.

Dossier élaboré par un groupe d'enseignants uniquement féminin contrairement aux désirs des participantes. Les articles concernent surtout l'enseignement secondaire, faute de moyens matériels pour effectuer un travail plus vaste. Une vue d'ensemble présente d'abord des témoignages de sexisme, de la maternelle à l'université, puis les problèmes posés par la féminisation de l'enseignement, la question de l'égalité des chances pour les filles, la mixité telle qu'elle est vécue. On procède ensuite à une analyse du sexisme dans le détail des cours : quelques matières sont citées en exemple, ainsi que le contenu des manuels ; une réflexion s'ensuit sur ce qu'il est possible de modifier aujourd'hui dans la classe.

MINGAT (Alain). — **Observations « économiques » quant à la demande d'éducation.** — L'Année sociologique (Paris), vol. 28, 1979, pp. 231-249.

Etude centrée sur le comportement de l'individu en matière éducative dont le point de départ a été une analyse en termes de capital humain. Profils âge-gains pour les différents niveaux d'éducation aussi bien pour les hommes que pour les femmes et tableaux des taux de rendement privés par sexe pour quelques filières éducatives. Il semble que le système éducatif n'est caractérisé ni par l'équité ni par l'efficacité et que les facteurs d'aptitudes individuelles interviennent de façon cumulative et interactive, avec les facteurs sociaux qui apparaissent prépondérants. Bibliographie.

VINCENS (Jean). — **Quel enseignement pour 1990 ? Quatre scénarios pour un futur proche.** — Le Monde de l'Education (Paris), n° 57, janv. 1980, pp. 8-24.

Quatre évolutions semblent possibles dans les études que suivront les jeunes jusqu'en 1990 : le premier scénario décrit une situation proche de celle d'aujourd'hui et correspond au changement minimum, le deuxième à un « libéralisme organisé », le troisième suppose une aggravation de la crise, le quatrième envisage l'arrivée de la gauche au pouvoir. Pour construire ces scénarios, il faut montrer les principales caractéristiques de l'organisation de l'enseignement, reconnaître les principaux acteurs, leurs comportements en fonction des variables sociales et économiques essentielles.

GRANDE-BRETAGNE **Comprehensive education : the threat of government policy.** — Forum for the discussion of new trends in education (Leicester), vol. 22, n° 2, printemps 1980, pp. 36-80.

Ce numéro de Forum est consacré aux attaques menées contre le système éducatif actuel notamment les écoles secondaires polyvalentes. Selon les auteurs le gouvernement en plus de réduire le budget de l'éducation, a tendance à aider le secteur privé aux dépens des écoles d'Etat et à renforcer dans ces dernières un système de sélection camouflée, fondée implicitement sur les différences sociales alors que l'examen de passage à 11 ans « eleven plus » représentait une sélection ouverte fondée sur les connaissances, donc plus objective. Une nouvelle loi permet aux parents de choisir parmi les écoles polyvalentes et secondaires modernes celles qui

leur conviennent mais les écoles privées ou conventionnées et les « grammar schools » conserveront le droit de sélectionner leurs élèves « en fonction de leurs qualités et aptitudes ». Actuellement les écoles sélectives « grammar schools » publiques, « grammar schools » à subvention directe, écoles libres, écoles techniques, drainent 15 % de la population scolaire de niveau secondaire. Le document du gouvernement intitulé « A Better school for All », 1977, proposait un système d'examens : le G.C.E. correspondant aux élèves « brillants », le C.S.E. pour les « moyens » et le simple certificat de fin d'études pour les élèves « faibles ». Les projets de réforme des examens à 16 et 18 ans ont été pendant ce temps suspendus. L'orientation vers le G.C.E. ou le C.S.E. implique une sélection vers 13 ans encore plus dommageable pour les élèves et les professeurs que celle de 11 ans. En ce qui concerne les programmes, le gouvernement projette un programme de « tronc commun » pour toutes les écoles qui serait en fait un « contenu minimum des études » qui ne correspond pas aux objectifs d'un enseignement vraiment polyvalent accessible à tous les élèves. Ce tronc commun ne comprend pas un choix de langues ni des sciences au niveau approfondi, les possibilités d'études ultérieures sont réduites.

ITALIE **Verso Nuovi programmi della scuola elementare.** — Scuola italiana moderna (Brescia) du n° 5, 15 nov. 1979 au n° 9, 1^{er} fév. 1980.

Depuis 1979, la revue bimensuelle « Scuola italiana moderna » publie dans chaque numéro des articles suscités par les débats soulevés par le projet de réforme des programmes de l'école élémentaire. Des spécialistes, psychologues de l'enfance, pédagogues expriment leurs préoccupations. En référence à Piaget ils mettent en garde contre des méthodes qui n'encouragent pas l'enfant à l'action et qui ne le mènent pas à la réflexion et au travail mental. Ils réaffirment le droit de l'enfant à l'éducation, le rôle primordial de l'enseignant, la nécessité de faire une école respectant la dignité de la personne humaine. Les nouveaux programmes devront préciser les finalités de l'enseignement, les critères généraux qui détermineront les objectifs éducatifs.

NORVÈGE **OYGARDEN** (Sverre) et **SVARTDAL** (Olav). — **The Forsøkgymnaset Oslo, Norway in the perspective of lifelong education.** — Unesco (Hambourg) uie case studies 2, 1979, 60 p.

Cette école d'Oslo est un établissement d'un type nouveau, dont les conditions d'enseignement coïncident avec plusieurs aspects dominants de l'éducation continue, c'est-à-dire qu'elle cherche à développer l'aptitude à l'apprentissage, suivant différents styles et méthodes, et en particulier par l'importance qu'elle attache à la participation active des élèves à l'enseignement, en cherchant par exemple à définir, avec eux, ce qu'il importe d'apprendre, et comment y parvenir.

O.C.D.E. **Collectivités, équipements, école.** — O.C.D.E. (Paris), vol. IV : Angleterre, Pays de Galles, 1980, 215 p. ; vol. 5 : Suède, 192 p., 1980.

Ces deux rapports publiés dans le cadre du Programme sur la construction scolaire terminent la série « collectivités, équipements, écoles ». Ils décrivent des tendances et présentent des exemples de coordination d'équipements en Angleterre/Australie et en Suède. Comme les deux volumes précédents qui traitent de projets coordonnés en France et aux Etats-Unis, ils ont pour but d'illustrer les conclusions d'ordre plus général exposées dans « Politiques et stratégies », dont le premier volume a été publié en août 1978.

Le système scolaire et universitaire de la R.F.A. dans le contexte international (O.C.D.E., Unesco, C.E.E., Conseil de l'Europe). Origines et fonctionnement actuel de la structure de l'éducation en Allemagne. Les écoles par niveau et par spécialisation. L'éducation permanente. Organisations et fondations promouvant la recherche universitaire et industrielle. Statistiques. Adresses des grandes écoles et universités, des ministères de l'éducation et des instituts pédagogiques les plus importants.

VOGEL (Bernhard). — **Pour une politique européenne de l'éducation : le modèle franco-allemand.** — Documents, revue des questions allemandes (Paris), n° 4, 1979, pp. 89-99.

Analyse du Traité franco-allemand de 1963 et des réalités concrètes de la coopération, en ce qui concerne l'éducation et la jeunesse, dans les domaines de l'enseignement des langues, des équivalences de diplômes, de la recherche scientifique. Aperçu des projets en cours dans l'enseignement supérieur, l'enseignement primaire et secondaire, la formation professionnelle. La coopération a fait ses preuves, malgré des difficultés inhérentes aux différences de pouvoirs de décision en matière de politique éducative, laquelle est en France du ressort du gouvernement central et en R.F.A. une attribution des Länder.

SUISSE

PILLET (G.), JENNY (R.). — **Essais sur le développement des hautes écoles suisses.** Scénario de projection de quelques données (1986) et exercice de simulation d'une réforme de l'organisation des études. — *Politique de la Science* (Berne), supplément 20, 1979, pp. 3-44.

Le 3^e rapport sur le développement des hautes écoles suisses devant porter sur l'aspect qualitatif, le Conseil suisse de la Science avait accepté l'idée d'élaborer un modèle simulant une université fictive d'après les données fournies par les dix hautes écoles suisses. Quatre groupes d'études ont pris part à cette expérience : deux groupes de sciences humaines et deux de sciences exactes. Les auteurs de l'article présentent les résultats des travaux effectués qui, malgré l'échec constaté du point de vue qualitatif du développement des universités, devraient fournir une base aux prochaines discussions sur les méthodes de planification universitaire.

TIERS MONDE

Technologies de l'éducation : bilans et perspectives. — Recherche, pédagogie et culture (Paris), n° 45, janv.-fév. 1980, pp. 2-58.

Le numéro consacré aux technologies éducatives s'ouvre sur le compte rendu d'une *table ronde organisée sur ce sujet le 15 juin 1979, laquelle tentait de répondre aux questions suivantes : quel bilan peut-on tirer des actions entreprises au cours des quinze dernières années ? Quel avenir pour les technologies éducatives ?* F. Mahieux montre l'impact des nouveaux moyens des communications sur la réalité éducative : en effet, le développement des systèmes de télécommunication avec l'apparition des satellites et la numérisation des signaux, les possibilités offertes par l'informatique *en matière de traitement et de stockage d'information, revêtent une telle importance qu'une politique d'expérimentation semble seule en mesure de déterminer les choix à faire.* L'utilisation de l'audio-visuel est loin d'avoir apporté les miracles attendus, ceci pour des causes multiples : mauvaise définition des objectifs, choix discutable

des matériels, insuffisances dans le recrutement et la nature des personnels, etc. Un bilan est fait de l'expérience sénégalaise de télévision scolaire. Plusieurs articles sont consacrés aux problèmes de formation professionnelle. Le premier prend comme exemple les métiers de la télévision, la deuxième envisage le cas des pays en voie de développement, lesquels doivent avoir recours à la coopération internationale pour créer des centres de formation. Une troisième étudie la question de la formation des formateurs dans le cas précis de la radio-télévision, un entretien avec Edgar Morin porte sur « la complexité de la situation de formation ». Plus concrètement, B. Clergerie relate l'expérience indienne S.I.T.E. (Satellite instructional television experiment) en essayant de répondre à la question 1 : les grandes technologies vont-elles se marier à l'éducation et constituer avec les pratiques traditionnelles d'apprentissage un tissu nouveau ou bien l'un des deux va-t-il étouffer l'autre ? Les technologies de l'éducation sont-elles un instrument pour l'innovation ? Telle est l'interrogation de J.C. Laplante sur laquelle se clôt le dossier, complété par une importante bibliographie.

UNESCO **The last twenty-five years in education : A record and an evaluation ; contemporary educational theory : An analysis and assessment.** — Revue internationale de pédagogie (Hambourg), vol. XXV, n° 2-3, 1979, pp. 128-478.

Ce numéro spécial, qui marque le 25^e anniversaire de la revue, dresse le bilan de l'action éducative entreprise dans le monde durant ce dernier quart de siècle. Il s'ordonne autour de deux thèmes principaux : — Le développement éducatif et les changements intervenus dans divers pays. — Les théories générales en matière d'éducation et la contribution des disciplines majeures, la philosophie, la psychologie, la sociologie, l'économie. Le premier thème débute par une analyse statistique de développement de l'éducation dans le monde ; suivent deux articles qui montrent l'influence de l'action éducative sur la vie des populations, dans deux zones : l'Inde et l'Amérique latine. Ceci amène à la question de la coopération internationale, développée par M.S. Adiseshiah et A.R. Mac Kinnon. Deux études sur la technologie éducative, et les changements structurels intervenus au cours de ces vingt-cinq années, terminent cette première partie. La deuxième s'ouvre sur deux articles consacrés aux théories générales de l'éducation élaborées au cours de la période considérée. Ensuite sont étudiées les contributions de différentes disciplines — la philosophie, la psychologie, la sociologie, l'économie — à l'éducation, un exemple étant donné avec l'analyse de la philosophie de l'éducation dans le monde occidental. Le dossier se clôt sur un problème à l'ordre du jour : la nécessité d'une éducation pour la compréhension internationale, l'enseignement scolaire et universitaire devant s'orienter vers une dimension mondiale.

UNION SOVIÉTIQUE **DANJUSEVSKAJA (T.I.), DUBROVINA (I.V.), ZAHAROVA (A.V.). — *Kommunističeskoe vospitanie učaščihsja v processe ovladenija osnovnymi nauk.*** — Voprosy psihologii (Moscou), n° 6, nov.-déc. 1979, pp. 130-134.

Le programme de la formation au travail social et psychologique inclut trois maillons : l'école, l'établissement spécialisé et la production. On peut regretter l'absence totale de lien entre ces maillons. Chacun d'eux résout ses problèmes de façon indépendante. Il faudrait un programme unique de préparation psychologique au travail, un organisme spécialisé qui soit chargé d'élaborer le programme d'ensemble et d'en coordonner l'exécution par les parties intéressées.

GRANKIN (I.V.). — Pravovoe vospitanie molodeži. — Sovetskaja pedagogika (Moscou), n° 1, 1980, pp. 34-41.

L'éducation juridique occupe une place importante dans le système de l'éducation communiste de la génération montante. Par arrêté du 15-09-1970 du comité central du P.C.U.S., le ministère de l'Education nationale et celui de la Justice avaient été chargés d'élaborer des propositions d'étude des bases de l'Etat et du droit soviétiques dans les écoles d'enseignement général, les établissements techniques et professionnels et les établissements secondaires spécialisés. L'introduction de l'enseignement obligatoire de ces disciplines a entraîné une série de problèmes nouveaux, parmi lesquels l'accroissement de l'efficacité de l'enseignement, thème de l'arrêté du 11-09-1979 du C.C. du P.C.U.S. Il est important de signaler que sur les trente-cinq heures du programme d'enseignement juridique, la moitié est consacrée à l'étude de la Constitution. Dans les établissements techniques un accent tout particulier est mis sur le droit du travail. Quant aux manuels, ils ont une vocation morale et tentent d'inculquer le respect de l'homme. Rien n'est négligé dans cette entreprise y compris l'organisation de concours du meilleur connaisseur du droit soviétique par un institut polytechnique avec l'aide du journal local.

Orientation scolaire et professionnelle, éducation permanente

BELGIQUE

PONCIN-LEGRAND (A.), DEPRES (M.), FEAUX (V.), NOSSENT (J.-P.). — L'Education permanente en Belgique. Les dispositions législatives. — Cahiers JEB (Bruxelles), n° 2, 1979, 203 p.

A la lumière des expériences menées sur l'éducation permanente depuis plusieurs années dans différents pays, la Belgique a tenté depuis 1960, de structurer son système de formation permanente. Cette étude présente la loi de promotion sociale du 1^{er} juillet 1963, l'accord interprofessionnel du 15 juin 1971 et la loi du 10 avril 1973 accordant des crédits d'heures aux travailleurs en vue de leur promotion sociale. Les auteurs ont élaboré chacun une partie de l'ouvrage, se décomposant comme suit : 1^{re} partie : la formation permanente des travailleurs : historique sur les prémices de la formation permanente, crédits d'heures de formation syndicale, fonctionnement pratique du système, etc. ; 2^e partie : de l'éducation populaire à la promotion socio-culturelle des travailleurs : formation permanente hors du temps de travail, premières initiatives en matière d'éducation populaire, etc. ; 3^e partie : le centre expérimental de formation à l'animation socio-culturelle (C.E.F.A.C.) : une tentative de synthèse des efforts en matière de formation pour le développement d'une communauté ; 4^e partie : le décret du 8 avril 1976 fixant les conditions de reconnaissance et d'octroi de subventions aux organisations d'éducation permanente des adultes en général et aux organisations de promotion socio-culturelle des travailleurs. En annexe, on trouvera les principaux documents législatifs, arrêtés royaux, décrets et arrêtés ministériels, concernant l'éducation permanente depuis 1921 à nos jours, la liste des organismes agréés dans le cadre de la loi du 1^{er} juillet 1963 (formation intellectuelle, morale et sociale), la liste des organisations nationales d'éducation permanente agréées par le ministère de la Culture. Une importante bibliographie termine ce document qui devrait être un instrument de travail utile, tant en Belgique que dans d'autres pays pour ceux qui s'intéressent de près à l'éducation permanente.

DANEMARK

Jens BJERG. — Die Tvend-schulen in der Bildungspolitischen. Debatte Dänemarks. — Neue Sammlung, n° 5, sept.-oct. 1979 (Stuttgart, R.F.A.), pp. 442-456.

Jens Bjerg, professeur à l'Université de Roskilde (Danemark), présente et commente l'expérience nouvelle tentée au Danemark par un groupe de pédagogues de l'école de Tvind et qui a suscité un grand enthousiasme en R.F.A.

L'origine de cette école est l'Université populaire (Højskole) créée par W. Grundtvig, célèbre écrivain et pédagogue danois (1783-1872). Il s'agit d'écoles en internat pour adultes proposant un large éventail de matières, tant intellectuelles que manuelles afin de développer le niveau de culture de ceux qui fréquentent ces institutions. L'Université populaire de Tvind fut fondée en 1972 sur de nouveaux principes pédagogiques. La collectivité et la notion de groupe sont privilégiées par rapport aux intérêts de chaque individu, professeurs comme élèves doivent accepter ces principes.

Ils peuvent dès lors disposer de conditions matérielles et pédagogiques de premier ordre. L'auteur analyse les avantages et les inconvénients de cette méthode. L'expérience de Tvind semble bien avoir marqué un tournant dans la pédagogie danoise et plus généralement dans la pédagogie moderne. Il appartiendra aux générations futures de juger cette nouvelle orientation.

EUROPE

La réforme de l'enseignement tertiaire dans l'Europe d'aujourd'hui. — Politique de la Science (Bulletin d'information des organes suisses de politique de la Science), (Berne), n° 5, déc. 1979, pp. 257-294.

Un groupe de travail constitué par le Conseil de l'Europe et comprenant un représentant de la R.F.A., de la France, de la Norvège, des Pays-Bas, du Royaume-Uni, de la Suède et de la Suisse, a analysé les tendances de l'enseignement tertiaire dans ces pays. Cette étude présente des extraits des rapports qui ont été publiés d'où il ressort que malgré les différences de l'organisation de l'enseignement supérieur dans les sept pays précités, une exigence commune se dessine qui consiste à créer des programmes plus courts et à les orienter davantage vers le marché de l'emploi.

FRANCE

Choix et représentations professionnelles. — Orientation scolaire et professionnelle (Paris), n° 3, juil.-août-sept. 1979, pp. 203-277.

Sont regroupés ici quatre articles consacrés aux théories et aux méthodes d'approche du choix professionnel, aux résultats d'une enquête sur le choix professionnel d'élèves de classe terminale et à la représentation des rôles professionnels masculins et féminins chez des adolescents.

COURT (H.). — Le III^e Pacte pour l'emploi des Jeunes : un projet destiné à aider les jeunes les plus en difficulté. — L'Enseignement technique (Paris), n° 104, oct.-nov.-déc. 1979, pp. 26-36.

Quels sont les jeunes concernés ? Les stages : objectifs, principes d'intervention, dispositif prévu, réalisation. La formation sanctionnée par un brevet d'études professionnelles. En conclusion, l'objectif recherché est en grande partie atteint : les familles préfèrent la formation B.E.P. à la formation C.A.P.

Ecole et travail. — L'Education (Paris), numéro spécial printemps 415-416, 20 mars 1980, pp. 5-55.

Malgré les propos tenus dans nos sociétés modernes en faveur d'une osmose entre l'école et le travail, ces deux mondes restent séparés. Des approches historiques,

Idéologiques, institutionnelles sont confrontées ici. Des regards sont proposés sur l'orientation, les séquences éducatives, les jeunes dans la vie active, l'agriculture, la formation continue. Les points de vue de sociologues, d'un économiste, d'un médecin révèlent l'importance pour le futur d'une intelligente harmonie entre éducation et travail.

La formation continue au ministère de l'Éducation : bilan 1978 et perspectives. — L'Enseignement technique (Paris), n° 104, oct.-nov.-déc. 1979, pp. 13-25.

Principales étapes, moyens d'accueil et actions réalisés dans le domaine de la formation continue. Actions financées par les entreprises, par l'État, en faveur des publics prioritaires. De nombreux graphiques accompagnent ce bilan.

FOURCADE (Bernard) et RICAUD (Yves de). — **Les stratégies patronales face à l'évolution récente de l'enseignement technique.** — Sociologie du travail (Paris), n° 3, 1979, pp. 225-249.

La planification de l'éducation a pour objectif de rendre compatibles les flux de « production » du système éducatif aux besoins de l'économie. La nature et les nécessités d'une spécialisation des formations et leur adaptation aux besoins des entreprises sont l'un des objectifs de l'enseignement technique français. La loi de 1971 sur le financement de la formation continue et le développement des centres de formation d'apprentis devrait relancer la politique patronale de formation et permettre de mettre en place un dispositif au niveau national pour la formation post-initiale.

MENISSEZ (Yvette). — **L'enseignement de la gestion en France /...** — Notes et études documentaires (Paris), n° 4529-4530, 24 sept. 1979, pp. 3-213.

Guide des différentes formations universitaires et supérieures à la gestion des affaires dans le système d'enseignement français. Les formations brèves et les formations longues. Les établissements d'enseignement et leurs particularités. Relations avec les entreprises, recrutement, contenu des programmes, pédagogie, corps enseignant.

L'orientation des enfants. — Le Monde de l'éducation (Paris), n° 60, avril 1980, pp. 8-29.

Le « maquis » des options proposées après les classes de 5° et de 3° ne permettra qu'à bien peu d'élèves d'obtenir finalement le diplôme escompté. Il est difficile de savoir ce que l'on veut et ce que l'on peut à quatorze ou quinze ans. D'autre part, malgré les vœux exprimés par les élèves et la liberté de choix que leur laissent maintenant les parents, il semble que c'est la société qui décide en plus haut lieu. *Face à l'avenir menaçant, les jeunes hésitent pourtant à quitter l'école, même lorsqu'ils s'y ennuiant et la rejettent.*

Quelle est la place des employeurs et des salariés dans la vie d'un C.E.T. ? — L'Enseignement technique (Paris), n° 104, oct.-nov.-déc. 1979, pp. 42-45.

La loi du 16 juillet 1971 précise quels sont les domaines de concertation permanente entre l'enseignement et le monde du travail. Dans cette perspective, l'article présente

la définition des professions et la mise au point de la formation, les comités créés dans ce domaine, la participation des représentants des professions au conseil d'établissement des C.E.T. et dans les jurys des C.A.P., les conseillers de l'enseignement technologique.

Le retour des petits métiers. Une enquête de Danièle Rouard. — *Le Monde de l'éducation* (Paris), sept. 1979, pp. 8-21.

Le travail productif organisé de jeunes de moins de 16 ans a pratiquement disparu en France mais il existe dans le Tiers Monde et même en Italie. Exposé de la législation en France où cependant la tolérance subsiste à l'égard d'activités discrètes, souvent rémunérées.

Les « préapprentis » et leurs conditions de travail. Le Bureau International du Travail évalue à près de 55 millions dans le monde le nombre d'enfants de moins de 16 ans qui occupent un emploi.

GRANDE-BRETAGNE

WYNNE (Rowland). — **The adult student and British higher education.** — Amsterdam. European Cultural Foundation, 1979, 90 p., tabl., 23 cm.

L'Institut pédagogique de la Fondation culturelle européenne s'intéresse depuis sa création aux politiques de la communauté européenne en matière d'enseignement supérieur. Ce rapport de R. Wynne illustre, dans le cas de la Grande-Bretagne, la tendance souvent remarquée au rapprochement entre le secteur de l'éducation des adultes et les établissements d'enseignement supérieur. A partir de 1972, l'Université Ouverte a radicalement transformé l'accès à l'enseignement supérieur des 1^{er} et 2^e cycles pour les travailleurs adultes et, dès 1976, un cinquième de la totalité des étudiants non diplômés (« undergraduates ») étaient inscrits à l'Université Ouverte. Dans les autres universités l'éducation est planifiée en priorité pour satisfaire les aspirations des jeunes de 18 à 21 ans mais le nombre d'étudiants à plein temps ou à temps partiel (« Cours sandwich ») ayant plus de 25 ans, augmente à un rythme continu. L'ouvrage de R. Wynne comporte de nombreuses données statistiques qui sont commentées (répartition des étudiants adultes par type d'étude, par sujet, par type d'établissement).

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

KORNIG (Helga). — **Der vierte Bildungsbereich. Weiterbildung - eine Aufgabe für Fachhochschulen.** — *Die Deutsche Universitätszeitung/Hochschuldienst* (Bonn), n° 3, fév. 1980.

Les lois pour l'éducation permanente de 1970 et 1976 sont appliquées de façon tâtonnante et incohérente. Il serait préférable que les écoles techniques supérieures et la radio-télévision y priment les universités ; car celles-ci adaptent mal leurs programmes et horaires aux besoins du marché du travail. Les employeurs ne profitent pas assez de cette possibilité de qualifier davantage leurs employés : aussi les congés payés pour les stages intensifs restent-ils exceptionnels.

UNION SOVIÉTIQUE

MENASCIKOVA (M.A.) — **Učebnopoznavatel'nye Interesy i žiznennye ustremienija učaščesja molodeži.** — *Voprosy psihologii* (Moscou), n° 6, nov.-déc. 1979, pp. 135-141.

Résultats d'une enquête qui a été menée de 1967 à 1979 auprès de cinq mille personnes (élèves, personnel enseignant...) résidant dans des républiques aussi diffé-

rentes que la Biélorussie, le Kazakhstan, la Géorgie ou la république autonome de Yakoutie. Les élèves interrogés appartenaient aux classes V à X. Une enquête comparative a été menée un peu plus tard auprès d'élèves de grandes classes d'une école rurale (région de Vologodsk) et d'un établissement moscovite. Si les réponses aux questions concernant la matière préférée diffèrent peu chez les garçons entre la ville et la campagne, la différence est beaucoup plus sensible chez les filles. Toutefois les mathématiques rallient les suffrages dans la plupart des cas. Parmi les raisons invoquées à l'indifférence envers certaines matières, on peut citer le mauvais enseignement et l'absence d'intérêt pratique. Les garçons manifestent un intérêt croissant pour la profession de médecin (en ville) et d'ingénieur (à la campagne), mais se désintéressent totalement de l'enseignement qui plaît davantage aux filles.

Enseignements spéciaux

ÉTATS-UNIS

MORDOCK (John B.). — *The separation - Individuation process and developmental disabilities*. — *Exceptional children* (Reston, Va), vol. 46, n° 3, nov. 1979, pp. 176-184.

Après un bref rappel des notions sur les différents stades du développement chez l'enfant, l'auteur suggère que l'immaturation et la plupart des troubles rencontrés chez les enfants handicapés sont liés à leur incapacité (due à leur handicap même) à évoluer à travers ces différents stades. D'où la nécessité de programmes d'intervention précoce qui tiennent compte de ces notions.

FOERSTER (Leona M.), **SOLDIER** (Dale Little). — *Classroom Communication and the Indian Child*. — *Language Arts* (Austin, Texas), vol. 57, n° 1, janv. 1980, pp. 45-49.

Les difficultés linguistiques des Navajos à l'école primaire. Importance de l'environnement : école ouverte, programmes personnalisés, participation des parents, aides para-professionnelles.

FRANCE

L'école à l'hôpital. — *Réadaptation* (Paris), n° 266, janv. 1980, pp. 3-34.

L'utilité d'un « service scolaire » à l'hôpital est peu à peu admise pour deux ordres de raisons : d'une part, éviter une accumulation de retards scolaires, d'autre part, exploiter la valeur thérapeutique d'un travail scolaire convenablement aménagé. Les témoignages et réflexions contenus dans ce numéro portent sur l'expérience des enseignants en milieu hospitalier, l'apport psychologique des activités scolaires et pédagogiques dans la vie de l'enfant, les problèmes spécifiques posés par des handicaps particuliers, la collaboration entre médecins et enseignants, la formation des maîtres exerçant à l'hôpital.

Les jeunes scolarisés que l'école n'intéresse plus : profil et avenir. — *Sauvegarde de l'enfance*, 34^e année, n° 4-5, sept.-déc. 1979, pp. 402-656. — *Compte rendu des journées d'étude de l'A.F.S.E.A., Le Puy-en-Velay, 16-17-18 nov. 1978.*

L'échec et l'inadaptation scolaires sont aujourd'hui des thèmes importants de la réflexion pédagogique. L'association française pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence a permis la rencontre, lors de journées spéciales, de spécialistes

(médecins, pédagogues, psychologues, sociologues...) qui ont tenté d'apporter des réponses aux questions : comment remédier à l'échec et au désintérêt scolaires ? quelles en sont les causes et les manifestations ? D'importantes communications ont été faites sur la recherche bio-médicale, les apports de la psychopathologie, l'absentéisme scolaire, les services de santé scolaire, la scolarité des jeunes du quart monde, la reprise des études après abandon, l'insertion socio-professionnelle...

Réalités de l'enseignement spécialisé. Dossier réalisé par la commission « Enseignement spécialisé » de l'I.C.E.M. — L'Éducateur (Cannes), n° 4, 30 oct. 1979, pp. 5-12 et 21-28 : ill. (Dossier pédagogique n° 135.)

Comment l'école classe, trie et rejette les enfants en difficulté. Ce rejet d'enfants et d'adolescents « différents » a donné naissance à des structures ségrégatives : S.E.S. (section d'éducation spécialisée), E.N.P. (école nationale de perfectionnement), E.M.P. (externat médico-pédagogique), I.M.P. (institut médico-pédagogique), G.A.P. (groupe d'aide psycho-pédagogique)...

Ce dossier qui a pour sous-titre « En marge vers l'avenir » veut montrer que ces individus qu'on teste, fiche, éduque et rééduque existent. Sont présentés des témoignages d'enseignants sur ce qui se passe dans les classes et les établissements de l'éducation spécialisée (le problème des conflits en classe, travailler dans un collège normal avec des déficients auditifs, enseigner dans un centre de psychiatrie infantile, la coopération en école nationale de perfectionnement, l'éducation professionnelle, les enfants immigrés dans l'enseignement spécial).

GRANDE-BRETAGNE

Multicultural education. — Trends in education (Londres), n° 4, hiver 1979, pp. 3-18.

Un nombre important d'immigrants venus des pays du Commonwealth s'est installé au cours des vingt-cinq dernières années en Grande-Bretagne et la deuxième génération maintenant d'âge scolaire est née en Grande-Bretagne et constitue des minorités ethniques stables représentant des races et des traditions culturelles, religieuses très diverses. Les communautés, par le truchement des écoles, ont dû adapter la formation des jeunes à une société multiraciale. On dispose maintenant du recul nécessaire pour examiner les politiques actuelles, leurs résultats effectifs au niveau des expériences dans les écoles, et discuter de l'évolution possible des programmes multiculturels. Ce débat sur l'éducation dans une société multiraciale se compose de trois articles dont le dernier, écrit par le directeur des programmes religieux de Tulse Hill School, expose justement le point de vue d'un Britannique de race noire et qui participe à l'adaptation de l'enseignement. L'idée de « programmes spéciaux », de « besoins particuliers » est rejetée comme caduque. La société anglaise est devenue irréversiblement multiraciale et les enfants de minorités ethniques sont destinés à vivre définitivement dans l'environnement britannique : il suffit de leur procurer les mêmes moyens d'éducation, l'égalité des chances.

HAWAÏ

Special education in transition. — Educational Perspectives (Hawaï), vol. 18, n° 4, déc. 1979, pp. 3-32.

Dossier consacré à l'enseignement spécial à Hawaï, aux efforts accomplis pour intégrer les handicapés dans le système scolaire et la communauté pendant ces cinq dernières années. Dépistage des handicapés au niveau pré-élémentaire. Formation d'enseignants spécialisés.

ITALIE

Innovazione educativa e integrazione scolastica degli handicappati. — *Scuola italiana moderna* (Brescia), n° 7, 1^{er} janv. 1980, pp. 34-41, et n° 9, 1^{er} fév. 1980, pp. 34-41.

Texte d'un intéressant débat réunissant des spécialistes en éducation spéciale (enseignants, directeurs d'établissements), des neuropsychiatres de l'enfant, sur le thème de l'intégration scolaire des handicapés dans le contexte général des innovations éducatives entreprises en Italie. Les participants soulignent la gravité du problème, la difficulté de cerner le handicap : intellectuel ou mental. Ils s'interrogent sur l'intégration des enfants handicapés dans l'enseignement normal. Doit-on ou non imposer des conditions ? L'intégration améliore-t-elle le comportement ? La récupération est-elle possible ? Comment spécialiser les enseignants ? Il importe également de ne pas dissocier, dans une telle entreprise, les rôles respectifs de la famille, de l'équipe éducative et de la société. Il ne faut pas oublier non plus la place des services psychopédagogiques dans le dépistage, l'orientation, l'adaptation, la récupération, l'intégration familiale et sociale.

**RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE
D'ALLEMAGNE**

BORK (Uwe). — **Der Schock, in Deutschland zu studieren.** — *Die Deutsche Universitätszeitung/Hochschuldienst* (Bonn), n° 4, fév. 1980, pp. 105-107.

Plus de 30 000 ressortissants du Tiers Monde poursuivent actuellement des études en R.F.A. La barrière linguistique n'étant pas insurmontable, d'autres problèmes, non prévus se présentent à eux. Des problèmes pratiques et sociaux, mais, surtout, scientifiques. En effet, les méthodes et programmes des universités allemandes sont trop exclusivement orientés vers l'efficacité immédiate dans la sphère occidentale. Pour l'étudiant en médecine, l'étude d'appareils compliqués inexistant dans son pays, pour l'étudiant agronome musulman le séminaire obligatoire sur l'élevage porcin, ne sont guère profitables ! Or, si l'adaptation de ces étudiants est parfaitement réussie, ils risquent, en revanche, de subir un second choc culturel de retour chez eux en découvrant combien il est difficile d'appliquer ces connaissances théoriques dans un pays dont les ressources humaines et technologiques sont très réduites. Ainsi, le ministère pour la collaboration scientifique et l'institut central du travail vont-ils organiser, pour les ingénieurs asiatiques et africains venant d'être diplômés, un stage dans un pays du Tiers Monde pour étudier la possibilité d'impact technologique dans un contexte politique et économique différent de l'Allemagne.

Gleiche Chancen für Ausländerkinder. — *Bildung und Wissenschaft*. Numéro spécial Informations, janv. 1980 (Bonn), 40 p.

Modèles d'aménagement de l'enseignement pour enfants de migrants visant à les intégrer progressivement dans la vie scolaire allemande sans qu'ils perdent leurs cultures et leurs langues. Préparation des parents ; émission de quinze minutes en trente-deux séries spécialisées à la télévision couleur : « Treffpunkt Deutsch ». Possibilité pour les élèves allemands d'apprendre la langue des enfants de migrants qui partagent leur classe.

Multikulturelle und zweisprachige Bildung und Erziehung. — *Bildung und Erziehung* (Stuttgart), n° 6, déc. 1979, 103 p.

En s'inspirant des expériences scolaires observées en Suède, en Israël, au Canada, aux États-Unis et en U.R.S.S., la République Fédérale d'Allemagne a développé un programme scolaire spécial pour les enfants des travailleurs étrangers leur permettant un apprentissage progressif de l'allemand en partant de leur langue d'origine, dont l'instruction se poursuit parallèlement pendant toute la durée de la scolarité.

Statut et formation des maîtres

- ALGÉRIE** **HADDAD** (Mustapha). — **Les moniteurs de l'enseignement primaire en Algérie.** — Actes de la recherche en sciences sociales (Alger), n° 30, nov. 1979, pp. 19-30.
- L'auteur examine la situation des moniteurs arabisants et francisants qui, placés au bas de l'échelle des personnels enseignants, n'ont en principe qu'un rôle accessoire et provisoire (leur proportion dans l'ensemble des corps enseignants a d'ailleurs fortement diminué depuis 1964). L'analyse de leur statut révèle quelques-uns des problèmes essentiels qui surgissent dans les rapports entre le système scolaire et la société, en particulier la complexité des différenciations culturelles, plus faciles à appréhender dans un groupe restreint. Après une étude de la langue comme indicateur de la position sociale et celle du substrat culturel des différents groupes d'agents impliqués dans l'opération de formation des moniteurs, sont examinés les pratiques pédagogiques et les rapports entre les systèmes culturels, puis le destin social et les déterminismes culturels et pédagogiques.
- BELGIQUE** **MARCHANDISSE** (G.). — **Le rôle des écoles moyennes d'application dans la formation des régents.** — Revue de la direction générale de l'organisation des études (Bruxelles), n° 9, nov. 1979, pp. 25-34.
- La réforme de la formation des maîtres pose la question de savoir si les écoles dites « d'application » sont encore nécessaires et si elles répondent aux besoins actuels. Une analyse de leur organisation amène l'auteur à tenter de répondre à ces questions. Comme beaucoup de pays, la Belgique désire instaurer une formation pratique valable qui demande certains changements fondés sur les besoins réels des futurs enseignants et sur les exigences formulées vis-à-vis des élèves-maîtres.
- CANADA
QUÉBEC** **Séminaire sur la formation des maîtres.** — Prospectives (Montréal), vol. 16, n° 1-2, fév.-avril 1980, pp. 5-64.
- Compte rendu de ce séminaire organisé en 1979 par le Conseil d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Education (C.O.P.I.E.) dans lequel une équipe française travaille depuis 1975. Présentation d'expériences innovatrices dans différents pays soulignant le pluralisme de la formation des maîtres et les perspectives d'avenir.
- ÉTATS-UNIS** **PRUIT** (K. Wayne), **LEE** (Jackson F.). — **Attracting and retaining quality teachers.** — The Educational Forum (Columbus), vol. XLIV, n° 1, nov. 1979, pp. 29-33.
- La récente diminution du nombre d'enseignants à tous les niveaux, liée à la dénatalité risque d'avoir un impact négatif sur le profil des professeurs de l'enseignement public. Le professeur hautement qualifié ne sera plus attiré par une profession de moins en moins valorisée. A cela plusieurs causes : rémunération insuffisante : les Noirs et les femmes, nombreuses dans la profession, ont maintenant, compte tenu de leur qualification, d'autres débouchés mieux rémunérés que ceux vers lesquels elles se dirigeaient traditionnellement ; difficultés qu'elles rencontrent pour accéder à des fonctions de responsabilité dans l'administration scolaire ; le peu d'estime dans lequel le métier d'enseignant est souvent tenu ; le manque d'intérêt pour une profession dont les causes de satisfaction s'amenuisent : indiscipline, manque de motivations des élèves, vandalisme, attaques de professeurs et d'élèves (70 000 par an) ; l'absence de mobilité à l'intérieur même de la profession.

FRANCE **La formation des maîtres. Bilan d'une période.** — Recherches pédagogiques (Paris), n° 103.

Etude sur la formation initiale et continue des instituteurs entre 1975 et 1977, vue sous un angle macroscopique : enquête par questionnaires, et microscopique : étude d'un stage en particulier. La mise en application des textes officiels de 1969 et de 1972 a-t-elle conduit à une grande diversité de réalisations ou, au contraire, à une pratique largement dominante et à quelques innovations originales ? Les faits recensés, s'ils ne permettent pas d'établir un véritable bilan, ouvrent des perspectives intéressantes sur le plan de l'innovation.

La part aidante du maître. — L'Éducateur (Cannes), n° 10, mars 1980, pp. 1 à 12 et 21 à 32.

Ce dossier pédagogique est construit en forme de discussion autour de quatre textes déterminant quatre directions de réflexion : la non-directivité, la part du maître, l'autogestion. L'oscillation dialectique entre expérimentation individuelle et théorie marque les témoignages que les pratiquants de la pédagogie Freinet apportent en guise de réponse.

TESTANIÈRE (Jacques), PIOTIAUX (Pascal). — **Le conseil des maîtres. Le rôle des instituteurs en 1969 dans l'orientation des élèves.** — Revue française de sociologie (Paris), vol. XX, n° 4, oct.-déc. 1969, pp. 703-733.

Une enquête sur l'orientation des élèves après le cours moyen 2^e année, des interviews réalisées auprès d'instituteurs montrent que l'instauration d'un cycle d'observation n'a pas réduit l'inégalité d'orientation qui se manifestait entre les enfants selon leur milieu d'origine. Les instituteurs, malgré leur attachement déclaré à la Démocratisation de l'enseignement, émettent des avis fondés sur la réussite scolaire et l'appartenance sociale des élèves. Est-ce qu'ils trouvent dans leur pratique pédagogique des raisons de se comporter ainsi ? Quelles sont les limites de validité du conseil d'orientation qu'ils donnent aux familles ?

GRANDE-BRETAGNE **HENKE (David).** — **Colleges in crisis. The reorganization of teacher training 1971-77.** — Londres : Penguin, 1978, 140 p.

Cet ouvrage constitue une sorte de synthèse des articles publiés régulièrement dans le « Times Higher Education Supplement » par David Henke lorsqu'il a suivi pas à pas en tant que journaliste la difficile mutation des « Collèges de formation pédagogique » en fonction des impératifs de l'évolution économique et démographique de la Grande-Bretagne. Dans un premier chapitre l'auteur trace l'historique de la formation des enseignants dans les « Ecoles normales » devenues récemment Collèges de formation pédagogique et remarque que ces écoles ont eu depuis le début (1978) un statut ambigu plus proche des « écoles de métier » que des universités, d'où leur situation de « parents pauvres » tant sur le plan financier que sociologique. Il décrit les étapes qui ont précédé la réorganisation proposée par la Commission James en 1972 et confirmée dans le Livre blanc du gouvernement « Education a framework for expansion » David Henke expose les grandes lignes de cette réorganisation dans le second chapitre, qu'il intitule d'ailleurs ironiquement « A framework for confusion ». Les Collèges de formation pédagogique ont connu depuis un grave malaise dû aux réductions de crédit, aux fermetures et aux reconversions d'établissements et aux incertitudes des enseignants eux-mêmes quant à leur statut et leur

éthique professionnels. L'auteur présente quatre cas concrets qui illustrent les divers problèmes auxquels les différents établissements ont dû faire face. Les arguments, parfois divergents, des organismes « décideurs » en matière de politique pédagogique sont également exposés.

ITALIE **PROVINCIALI** (Francesco). — **Il Diritto-dovere dell'agglomeramento Scuola Italiana moderna** (Brescia), n° 8, 15 janv. 1980, pp. 15-17.

Le recyclage des enseignants n'est plus une mode. Il est une condition essentielle de la fonction éducative et requiert le sens des responsabilités et la rigueur scientifique. C'est un droit et un devoir primordial des personnels d'inspection, d'administration, de direction et d'enseignement qui doivent suivre attentivement l'évolution *des sciences pédagogiques tant dans leur ensemble que dans le domaine particulier* de leur spécialité. Ils doivent également participer aux travaux de recherches et d'innovations sans lesquels aucun progrès n'est possible. Différents textes de loi cités en référence précisent d'ailleurs les modalités, contenus et méthodes du recyclage.

SUISSE **Lebenskunde aktuell**. — Schulblatt des Kantons Zürich, n° 1, 1980, pp. 3-15.

Depuis 1975, la ville de Zurich expérimente une discipline dans l'enseignement primaire : « l'instruction de la vie » qui englobe les anciennes leçons de morale, vie sociale et sexuelle, psychologie, etc. L'enseignant doit préméditer sa réaction à certaines situations vécues de classes difficiles et improviser alors une leçon de « Zebensgund ». Plusieurs brochures avec des exemples pratiques sont à la disposition des maîtres.

LIEBI (Agnès). — **Lehrerfortbildung aus der Sicht einer Kursleiterin**. — Schule 79, n° 12 (Zurich), pp. 529-532.

Cinq à sept années d'apprentissage ne correspondent pas, pour l'enseignant, à quarante années d'expérience professionnelle. C'est pourquoi les instituts pédagogiques organisent des cours volontaires de perfectionnement pédagogique et psychologique. Ces cours ont lieu, ou bien, de façon continue, pendant une semaine des grandes vacances, ou bien, une fois par semaine, cinq fois deux heures et demie, pendant la période scolaire, le soir. Les enseignants qui amputent ainsi de leur propre gré leurs loisirs attendent moins une information scientifique abstraite que l'application vécue des tendances nouvelles, des stimulants pour leur pratique de tous les jours, ainsi qu'un échange d'expériences avec les collègues.

Disciplines

1. LANGUES ET LITTÉRATURES

AUTRICHE **SCHRATZ** (Michael). — **Curricular-didaktische Überlegungen zum Englischunterricht mit lernschwachen Schülern**. — Erziehung und Unterricht (Vienne), n° 10, 1979, pp. 614-619.

Même un élève faible pourrait parfaitement réussir l'apprentissage de l'anglais si la méthode des professeurs s'orientait vers sa capacité de comprendre. L'élève a

besoin d'être motivé pour s'exprimer dans une langue étrangère, pour la considérer comme un moyen nouveau de communication et non comme une matière scientifique abstraite ne le concernant pas. Il faut donc : des leçons sans exercices structuralistes ; sans traductions « mot à mot » ; sans histoires trop imaginaires ; avec l'application systématique d'idiotismes ; avec le traitement oral de textes puisant leur intérêt dans la réalité quotidienne, avec l'encouragement permanent aux dialogues fictifs ou réels.

AUSTRALIE

Writing, reading. — The Primary Journal (New South Wales), n° 3, 1979, pp. 4-11.

Réflexions et conseils sur la manière d'améliorer qualitativement le travail de rédaction des élèves, sans augmenter la quantité d'écrits trop souvent hâtivement rédigés, que le professeur doit corriger. La lecture est considérée comme partie d'une expérience totale qui est le développement linguistique de l'enfant.

FRANCE

Comœdia : pour une pratique différente de l'enseignement du français dans les classes terminales. — Les Dossiers de Sèvres (C.I.E.P.), n° 3, 1979, 106 p.

Au cours de cette recherche expérimentale sur l'enseignement du théâtre contemporain les élèves furent à la fois auteurs et acteurs de trois pièces de théâtre : une adaptation d'une œuvre de Mérimée, une scénographie pour une œuvre de Saint-John Perse et une adaptation libre d'un conte des Mille et Une Nuits. Cette expérience a apporté aux élèves une optique nouvelle du théâtre : aussi bien du texte, de la mise en scène que du jeu des acteurs.

Education bilingue. — Cités unies (Paris), n° 97, déc. 1979, pp. 46-52.

Cette revue des villes jumelées, très sensibilisée aux nombreux problèmes du bilinguisme, présente de courts extraits des communications internationales, reflétant des opinions et des tendances diversifiées, présentées à Turin du 16 au 18 avril 1979, lors de la table ronde du Centre mondial d'information sur l'éducation bilingue (C.M.I.E.B.). Parmi les sujets les plus préoccupants on peut retenir : les langues et l'Europe, les problèmes et les conditions du bilinguisme ; les migrants ; l'enfant en situation de plurilinguisme (enfants du Quart Monde, enfants africains, enfants de pays à fort substrat linguistique régional) ; le rôle du C.M.I.E.B.

GROSCLAUDE (Michèle). — **La fonction des troubles instrumentaux de la communication écrite et orale, dans la problématique d'enfants en difficulté scolaire.** — Enfance (Paris), n° 3-4, juil.-nov. 1979, pp. 207-226.

Cette réflexion sur la fonction des troubles instrumentaux de la communication écrite et orale, dans la problématique d'enfants en difficulté scolaire, se propose à travers l'analyse de quatre cas, de mettre en évidence le bien-fondé de certaines hypothèses concernant cette fonction :

- le trouble instrumental a une fonction, à l'insu du sujet, donc inconsciente et qui ne se confond pas avec le trouble lui-même. Elle peut peser sur lui, le figer de façon qu'il se maintienne et résiste à la rééducation ;
- c'est le langage qui est en cause, le trouble porte sur l'instrument de la communication. Le trouble instrumental porte en lui-même la marque de la parole de l'enfant. Cette parole est prise dans la problématique familiale et la transmet dans le même temps ;

- l'objet de l'instrumentalité est le savoir et met en jeu les rapports au savoir de l'enfant et des parents ;
- l'instrumentalité met en cause l'investissement du sujet dans cette instrumentalité et celui dans l'objet que les moyens instrumentaux explorent.

SERBAT (Guy). — **Le français en péril à l'école : les structuralismes et l'enseignement de la grammaire.** — Bulletin de l'Association Guillaume-Budé (Paris), n° 1, mars 1980, pp. 5-18.

Polémique contre les différents structuralismes appliqués à l'enseignement de la grammaire par un « puriste », défenseur de la langue française.

Le soutien en anglais : Réflexions sur la pédagogie de soutien dans l'enseignement de l'anglais en classe de 6°. — Centre régional de documentation pédagogique (Paris), 1979, 26 p., 30 cm.

Problèmes posés par l'heure hebdomadaire de soutien en anglais. Ensemble de réflexions formulées par les équipes d'enseignants des collèges expérimentaux et les participants au stage de Sèvres des 20 et 21 mai 1978. Y sont abordés : l'organisation de cet enseignement (horaire, désignation des élèves, rythme, rôle de l'enseignant) ; le contenu (domaine de l'apprentissage du comportement de l'enfant, difficultés d'ordre cognitif, entraînement à l'utilisation du centre de documentation).

UNION SOVIÉTIQUE

KOSTOMAROV (V.G.), MITROFANOVA (O.D.). — **Metodičeskaja problematika dvuzyčija.** — *Russkij jazyk za rubežom (Moscou)*, n° 6, 1979, pp. 67-73.

La référence à la langue maternelle de l'élève dans le processus de l'enseignement d'une langue étrangère est considérée comme l'une des catégories méthodologiques essentielles. L'auteur définit et examine les différentes notions relatives à ce problème : 1) la comparaison de la langue étudiée avec la langue maternelle (grammaire comparée) ; 2) la référence à la langue maternelle des élèves (ou langue médiatrice) qui consiste à rapprocher les deux systèmes et à trouver des interférences ; 3) l'application de la langue maternelle (ou langue médiatrice) qui permet d'éviter l'explication de certaines constructions ou mots isolés grâce à une simple traduction ; 4) l'orientation vers la langue maternelle qui consiste à chercher des références dans la langue maternelle d'un phénomène grammatical qui est en fait commun à de nombreuses langues (ex. : manuel sur les verbes de mouvement).

2. SCIENCES

ÉTATS-UNIS

LUCATA (Kenneth). — **Writing is part of literacy, too!** — *The Science Teacher*, (Washington), vol. 7, n° 2, february 1980, pp. 24-26.

L'incapacité à lire et écrire correctement l'anglais, donc à comprendre les textes qui leur sont proposés et à relater logiquement des expériences observées, retarde considérablement les élèves des classes scientifiques. De nombreux professeurs de sciences, soucieux de ne pas sacrifier les chances de leurs élèves dans cette matière, tentent par des techniques diverses de remédier à ces carences : apprentissage de la narration liée à des sujets techniques qui favorise l'acquisition d'un vocabulaire spécifique, résumé d'articles de films, d'articles scientifiques.

MOOREFIELD (Story). — *Bringing education to Alaska.* — The Alberta journal of Educational research (Edmonton), vol. XXV, n° 4, déc. 1979, pp. 217-220.

Recherches sur les stratégies heuristiques utilisées sur les étudiants de High School pour résoudre les problèmes mathématiques. Expérience menée pendant une heure avec résolution de quatre problèmes. Les élèves verbalisaient leur raisonnement et étaient enregistrés. L'analyse des protocoles utilisés indiquait les heuristiques les plus utilisées : analyse, analogie, symétrie, déduction inversée.

UNION SOVIÉTIQUE

KIM (Natalia). — *La « petite académie » des écoliers de Yakoutie.* — Actualités soviétiques (Paris), n° 188, 30 janv. 1980, pp. 1-4.

L'école de physique et de mathématiques de l'université de l'Etat Yakoute est une école un peu spéciale en ce sens que l'accès est fondé sur une sélection sévère sur la base des mathématiques. Cette école pour « surdoués » présente un programme renforcé et les élèves issus de cette école entrent en général très tôt à l'université (à 14 ans parfois). La création de cette école est due à une initiative privée et son financement a d'abord été assuré par les syndicats. Devant les succès obtenus, son existence a été ensuite officialisée.

SOLOMIJ (K.M.). — *Ob odnom vide samoreguljačnî myšlenija.* — Voprosy psihologii (Moscou), n° 6, nov.-déc. 1979, pp. 77-85.

Cette étude s'intéresse à la résolution des problèmes lorsque deux algorithmes de résolution sont disponibles, l'un optimal et l'autre non. Lorsque les sujets sont contraints d'utiliser l'algorithme non optimal par méconnaissance de l'autre, ils manifestent une tendance à découvrir spontanément l'algorithme de résolution optimal et à l'utiliser. On peut donc supposer qu'il existe dans le système de pensée un dispositif automatique qui examine les pensées en cours de formation du point de vue de leur optimalité. Lorsque plusieurs modèles de résolution sont disponibles, ce mécanisme recherche tous les modèles disponibles, et finalement prend une décision en fonction des résultats de cette recherche.

3. ÉCOLOGIE

FRANCE

Pour une pédagogie relative à l'environnement. — Bulletin de liaison des écoles pilotes (C.D.D.P., Foix), n° 2, fév. 1980, 79 p., bibliogr.

Ce deuxième bulletin de liaison des écoles normales pilotes en matière d'environnement ne rend pas compte des expériences conduites au cours de l'année 1979-80, qui feront l'objet du prochain bulletin.

Il propose des études plus théoriques, en premier lieu l'esquisse d'une réflexion sur les stages d'étude de milieux, leurs objectifs, le choix d'expériences privilégiées, les problèmes et les perspectives, illustrée par deux exemples d'organisation de stages par l'école normale de Dijon et l'école normale de Nîmes. Deux contributions sont fournies sur la notion de système, son usage en pédagogie de l'environnement, le systémisme et l'approche systémique en pédagogie. Enfin, une série de documents concernant le sujet très actuel de l'environnement dans la mise en place de la

nouvelle formation des maîtres (nécessité et possibilité pour les élèves instituteurs de séjour dans des classes dépayssées). A signaler également quelques suggestions pour une étude de paysage rural, une bibliographie pour les classes de mer et un résumé du rapport « Education et environnement » établi par la Commission ministérielle de l'environnement en juin 1978.

EUROPE

La vie dans le cadre de l'environnement : le réseau d'écoles pilotes de la Communauté européenne en matière d'éducation relative à l'environnement. — (Curriculum Development Unit, Dublin), 1979, 64 p.

Le Service de l'environnement et de la protection des consommateurs des Communautés européennes patronne l'entreprise de la « Curriculum Development Unit » de Dublin qui a consisté à mettre sur pied un « Réseau scolaire » dont le but est de coordonner les études relatives à l'environnement dans un certain nombre d'écoles pilotes des pays membres de la Communauté. Pour la France, les participants ont été le Centre permanent d'initiation à l'environnement (C.P.I.E.) de Bagnères-de-Bigorre et l'école d'application de l'école normale de Foix.

Après une présentation des objectifs du « Réseau scolaire », le rapport décrit treize projets entrepris et menés à bien au cours de l'année scolaire 1977-1978 par des enfants âgés de neuf à quatorze ans. La dernière partie est consacrée à une analyse portant sur le choix des thèmes et des domaines d'enquête, les objectifs, les projets par rapport au programme scolaire, la planification, les consultations et la coopération, enfin les méthodes de travail.

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

Umwelterziehung in der Schule. — Die deutsche Schule (Hannover), n° 11, nov. 1979, pp. 661-730.

Comment informer et sensibiliser les jeunes aux problèmes de protection de l'environnement et de pollution par une action éducative menée au sein du système scolaire ? Telle est la question principale posée dans cette suite d'articles. Le premier sujet étudié est celui de l'introduction de l'éducation écologique dans les programmes scolaires de l'enseignement général et de ce fait celui de l'interdisciplinarité. Cet article donne les bases de cet enseignement et la coordination des programmes. Un second exposé analyse les rapports existant entre les préoccupations écologiques et l'enseignement de la géographie, l'influence de l'homme sur son milieu, celle de la géographie humaine sur la géographie physique. Deux études sont données à titre d'exemple : la forêt et l'eau, état primitif, pollution, protection ; choix des thèmes, des méthodes et du matériel pédagogique. En conclusion, les auteurs posent le problème de la formation des enseignants eux-mêmes, phase préalable à toute application vers le milieu scolaire.

4. ÉDUCATION PHYSIQUE

FRANCE

Le sport à l'école. — Le Monde de l'Éducation (Paris), n° 58, fév. 1980, pp. 9-19.

Tandis que croît l'intérêt porté par les jeunes de tous âges à l'éducation physique et au sport, alors que les enseignants ont fait opérer à cette discipline une formidable

mutation, l'effort des pouvoirs publics reste insuffisant. Concurrence entre association sportive scolaire et clubs civils. Problèmes rencontrés dans les sections sports-études. Ce dossier se termine par une étude sur la place occupée par l'éducation physique et le sport dans l'enseignement en Angleterre, en Suède, en Grèce.

UNESCO **L'éducation physique et sportive.** — *Perspectives (Paris)*, vol. IX, n° 4, 1979, pp. 455-507.

Ce dossier débute par un article de Mohamed Mzali, ministre de l'Education nationale de Tunisie, qui montre tout le parti que les éducateurs peuvent — ou ont pu — tirer des activités sportives et de l'olympisme dans la formation des jeunes. « L'éducation de l'homme corporel » ; J.M. Cagigal tente de reformuler, dans une perspective anthropologique et à la lumière de certaines constatations scientifiques, les objectifs mêmes de l'éducation physique. Arvid Bengtsson s'intéresse plus spécialement au jeu, qui est le mode d'expression naturel de l'enfant et sa façon normale d'apprendre, c'est par lui qu'il acquiert son identité et qu'il s'intègre à une collectivité, en même temps que son développement physique est la conséquence naturelle des activités. R. Koussoula-Pantazopoulou parle du sport féminin et montre les exigences de l'éducation physique dans la formation de la femme. J.F. Brisson étudie les sections « sport-études » créées en France en 1974 pour les élèves sportifs de haut niveau afin de leur assurer une scolarisation normale tout en leur permettant un entraînement physique intensif adapté à la pratique sportive et à la participation aux compétitions. Un article sur « L'Education physique et le sport pour les élèves handicapés » à Cuba clôt cet important dossier.

Recherches psycho-pédagogiques

CANADA QUÉBEC **LALIBERTÉ (Jacques).** — **Ressources et pratiques pédagogiques.** — *Prospectives (Montréal)*, vol. 15, n° 4, déc. 1979, pp. 171-191.

Résultats d'une enquête menée auprès de dix-huit collègues du Québec pour déceler l'efficacité des ressources humaines et techniques de l'enseignement. Il en résulte que les élèves dans leur majorité réfutent le cours magistral et la lecture en préférant un enseignement impliquant la pratique, le vécu, l'expérientiel, par le truchement de méthodes audio-visuelles.

ÉTATS-UNIS **Philosophy of education since midcentury.** — *Teachers College Record (New York)*, vol. 81, n° 2, winter 1979, pp. 130-247.

Numéro spécial consacré aux développements importants de la philosophie de l'éducation depuis un demi-siècle. Tout en traitant des sujets tels que la philosophie analytique et linguistique, l'existentialisme, la phénoménologie, et les politiques d'éducation, ce numéro n'a pas l'intention d'être un rappel historique dans ce domaine depuis 1950 mais d'indiquer que ces toutes dernières années la philosophie de l'éducation dans le sens professionnel du terme est devenue plus technique et a eu pour but d'aider les éducateurs à mieux percevoir leur rôle dans une perspective technique de la philosophie. Un des problèmes majeurs qui entrave l'utilisation efficace des tra-

vaux des chercheurs et philosophes de l'éducation est l'inéadéquation entre les attentes des éducateurs et les apports des philosophes. Ce numéro tente de dissiper ce malentendu en offrant au lecteur une vue des objectifs des philosophes de l'éducation en ce que l'on est en mesure d'attendre d'eux dans un avenir proche.

FRANCE

La pédagogie de soutien telle qu'on la pratique. Ce qu'on peut penser. — Recherches pédagogiques (Paris), 1979, n° 105, 106 p.

Cette brochure vise à faire le bilan d'innovations qui explorent des formes d'organisation cherchant à réduire les effets ségrégatifs de l'école. La pédagogie de soutien pratiquée dans ces écoles se caractérise par un équilibre entre trois types d'activités : décloisonnements partiels, actions ponctuelles d'aide et de rattrapage en très petits groupes, activités globales valorisantes. Ces pratiques constituent-elles une véritable pédagogie ? Elles sont en tout cas déterminées par deux options générales : l'enseignement disciplinaire et la volonté de prendre en compte les aspects effectifs et relationnels de l'échec scolaire. Un chapitre traite des aspects historiques des innovations : leur début, leur évolution, leur situation actuelle. Une analyse critique des différentes pratiques (échecs, réussites, soutien : réparation ? Possibilités de transformation de l'école, rapports enseignement-apprentissage, individualisation et différenciation, quel développement dans quel milieu ?) clôt cette étude.

GRANDE-BRETAGNE

Assessment techniques in secondary schools. — Secondary education journal (Londres), n° 3, vol. 9, nov. 1979, pp. 1-27.

L'évaluation a toujours été un outil pédagogique important puisqu'il permet aux enseignants de vérifier l'efficacité de leur enseignement et donc de l'améliorer. Cette évaluation doit servir l'éducation directement ou indirectement, les tests doivent valider ce qui a été effectivement appris, la notation doit être juste et homogène. Quelle est la part de la notation dans l'ensemble des renseignements que l'on peut rassembler sur l'accomplissement des élèves ? Quels aspects de la scolarité ne sont pas couverts par les réponses chiffrées ? Telles sont les questions qui se posent dans les divers articles constituant ce numéro. Le problème technique du traitement des notes brutes afin de corriger les déviations dues aux facteurs subjectifs est examiné (choix de la « moyenne arithmétique » des notes données, ou de la note « médiane » dans une échelle de notes données, ou de la note « modale » c'est-à-dire la plus fréquemment donnée). L'organisation des épreuves écrites et orales d'examen, le contrôle continu des travaux, l'adaptation des modes d'évaluation aux catégories d'aptitudes des élèves, la stratégie individuelle des écoles élaborées par le directeur et les professeurs, sont pris en considération dans les autres articles.

BOREHAM (N.C.). — An evaluation of a method of monitoring grade standards in examinations. — Educational research (Manchester), n° 22, vol. 1979, pp. 74-85, fig., tabl.

Dans le cas des épreuves « modèles 3 » du Certificat d'Education Secondaire (C.S.E.) les professeurs conçoivent leurs propres programmes, préparent et notent les épreuves que passent leurs élèves et leur attribuent un grade final (de 1 à 5 par ordre décroissant). La méthode décrite ici permet de contrôler la parité des grades attribués par des examinateurs internes et externes dans ce type d'examen. En utilisant des données réelles, on a estimé la capacité de cette méthode à détecter et évaluer le degré des erreurs commises dans l'attribution des grades. Un « modérateur » c'est-à-dire un pro-

fesseur expérimenté, extérieur à l'école, connaissant bien les niveaux correspondant aux grades du C.S.E. réévalue le travail d'un échantillonnage de vingt candidats, les échelles de notations du professeur et du modérateur constituent ensuite les données pour la constitution d'un test statistique. La différence entre les évaluations moyennes du modérateur et du professeur concordant à 0,5 près, le service des examens accepte de valider les grades attribués par le professeur à l'ensemble de ses élèves.

FRENCH (Peter), MACLURE (Margaret). — **Getting the right answer and getting the answer right.** — *Research in Education* (Manchester), n° 22, nov. 1979, pp. 1-23.

Le mécanisme central de l'interaction élèves-enseignant dans un cours préparatoire consiste à poser des questions de la part du maître et à y répondre de la part d'un ou des élèves. Les auteurs constatent que ce type d'échange n'est pas aussi facile qu'il semble. Les professeurs, pour obtenir la réponse correcte qui leur permettra de passer à une autre question, doivent : 1° affiner leurs stratégies linguistiques ; 2° trouver des stratégies linguistiques correctrices pour faire surmonter les échecs. Cette recherche a pour but de caractériser les deux types de stratégies précitées. La première, qui permet de faciliter la découverte à l'enfant, est intitulée « pré-formulation » : elle consiste à orienter celui-ci vers le champ d'expérience d'où il peut fournir la réponse juste. La seconde, intitulée « re-formulation » consiste à délimiter encore plus la catégorie de réponses contenant la réponse attendue, afin de permettre à l'enfant de réparer son erreur. Les auteurs constatent que même lorsqu'il existe une variété de réponses justes possibles (par exemple pour caractériser un personnage, une aventure) le rapport social élève-professeur est tel que celui-ci attend des élèves la réponse juste qu'il a lui-même élue et considérée subjectivement comme « la bonne réponse ».

Innovation In education. — *Secondary education journal* (Londres), vol. 10, n° 1, mars 1980, pp. 1-20.

Ce numéro est consacré aux problèmes de l'action pédagogique dans une période de restriction budgétaire, et de diminution des effectifs scolaires et, en conséquence, des perspectives d'emploi pour les enseignants. Les différents articles du journal exposent des cas d'innovation, de réaménagement des cours professionnels, d'amélioration des techniques d'évaluation du travail des écoliers et de rénovation des classes terminales (« sixth forms »). Dans l'exemple de l'expérience pilote de Northampton décrite par Roger Martin, ce dernier met en valeur le travail de recherche et d'application effectué sur le terrain « presque toujours lancé par les directeurs d'école et leur personnel, il a pris la forme de groupes fonctionnels ou de groupes d'intérêt commun réunis après la classe, de conférences et d'équipes de travail auxquelles participe tout le personnel, de rencontres avec des conseillers ». Mais G.O. Murray et Stanley Whitehead en insistant sur la nécessité de développement et d'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants et en proposant notamment un cours de perfectionnement des maîtres dans l'école même sur le thème de la gestion et de l'organisation de contenu du système scolaire, rappellent que la bonne volonté et l'ingéniosité des enseignants ne peuvent à longue échéance compenser une politique trop destructrice des autorités locales de l'éducation. Le soutien à la formation des jeunes doit redevenir prioritaire.

ITALIE

NEGRI (Giancarlo). — **Interdisciplinarità e libro di testo.** — *Pedagogia e vita* (Brescia), n° 6, août-sept. 1979, pp. 641-646.

La crise actuelle de l'école peut se mesurer à travers celle du livre de texte. On assiste à une tendance vers la suppression du manuel, ce qui ne peut se faire sans danger. Les innovations pédagogiques permettent de proposer quatre solutions de remplacement : mettre l'accent sur la créativité spontanée individuelle ; sur la recherche d'intérêt immédiat de type monographique destinée à une bibliothèque de classe ; sur les techniques audio-visuelles ; sur l'exploitation d'épisodes politiques locaux (et non plus nationaux) pour l'illustration des programmes d'histoire de langue italienne, de géographie, de science. L'abus des livres de textes officiels, uniformes peut en effet entraîner une sclérose mentale. Il importe donc de renouveler les manuels, de les restructurer en donnant une part prédominante à l'interdisciplinarité. Il est souvent arbitraire de dissocier géographie et science, histoire et langue, étude du milieu et technique, religion esthétique et philosophie. En ce domaine il faut tendre au pluralisme des éditeurs en supprimant le monopole d'Etat.

**RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE
D'ALLEMAGNE**

HAFERKAMP (Werner) - **ROST** (Detlef). — **Angst geht zur Grundschule.** — *Die Deutsche Schule* (Frankfurt), n° 2, fév. 1980, pp. 119-134.

Enquête sur le phénomène de l'anxiété de certains enfants à l'école primaire portant sur 384 enfants en 4^e classe (niveau C.M. 1). Origines et manifestations de ces sentiments. Risque d'un blocage social et intellectuel pour la vie entière. Comment sortir ces enfants de leurs frustrations ? *Conseils aux enseignants et aux parents.*

UNION SOVIÉTIQUE

LISINA (M.I.). — **Izučenie obščeniĭa s okružajuščimi ljudmi u detej rannego i doškol'nogo vozrasta.** — *Sovetskaja pedagogika* (Moscou), n° 1, 1980, pp. 63-70.

Le collectif du laboratoire de psychologie des enfants d'âge préscolaire de l'institut de recherche en psychopédagogie de l'A.P.N. d'U.R.S.S., a fait ces dernières années, des recherches sur la genèse de la relation des enfants de 0 à 7 ans avec des adultes et des enfants du même âge. Les travaux ainsi menés ont abouti à des résultats nouveaux dans plusieurs domaines : 1) pour la première fois une recherche sur la psychologie de la relation traite sans discontinuité des premières années de l'enfant ; 2) à la suite de ces recherches, on voit se dessiner un tableau type du développement normal des relations avec l'entourage. Toutefois à l'étranger l'attention des psychologues est souvent attirée par des anomalies dans le développement de la relation (agressivité, égoïsme), qu'il est difficile d'interpréter et de diagnostiquer quand on ne dispose pas d'un schéma correspondant au développement sain. Les mesures prophylactiques envisagées ne sont pas alors suffisamment fondées ; 3) l'influence de la relation avec les adultes sur certains aspects du psychisme du petit enfant.

MASBIC (E.I.). — **Psichologičeskĭe problemy proektirovanĭja ulcebnoj dejatel'nosti.** — *Voprosy psihologii* (Moscou), n° 6, nov.-déc. 1979, pp. 96-104.

Etude de la notion de projet : elle ne se limite pas à l'activité économique, mais s'applique à la construction de tout système suffisamment complexe, y compris dans le domaine de l'enseignement. Il est indispensable de faire la planification des tâches scolaires de façon que soient remplies les conditions suivantes :

1) les tâches scolaires ne doivent pas être considérées isolément, mais comme un système cohérent ; 2) lors de la conception du système des tâches, il faut veiller

à ce que celui-ci assure à la fois la réalisation des objectifs scolaires les plus immédiats et d'objectifs éloignés tels que la formation d'aptitudes répondant aux besoins sociaux ; 3) il faut assurer l'assimilation des bases requises pour la réussite de l'activité scolaire ; 4) il faut que l'enseignement fournisse directement aux élèves les moyens nécessaires à la réalisation de tous les objectifs ; 5) il faut que les tâches permettent aux élèves l'interprétation de leur propre activité, c'est-à-dire aboutissent à un développement de la réflexion.

NEMOV (R.S.). — Psihologičeske uslovija effektivnosti vospitanija v kolektivne. — Voprosy psihologii (Moscou), n° 6, nov.-déc. 1979, pp. 16-25.

L'étude de ces conditions préalables est effectuée par l'auteur à la lumière de la théorie de psychologie des collectifs de A.V. Petrovski. Le facteur principal de l'efficacité de l'éducation d'une personne dans un collectif et à travers ce collectif est un niveau suffisant de développement des relations interpersonnelles, fruit de la participation à une activité commune. Une discussion est menée sur la nécessité d'une étude socio-psychologique de l'activité humaine dans la théorie de l'éducation.

37.102.2

LER

LERBET (Georges). — *L'archéo-pédagogie*. — Revue Française de Pédagogie, n° 52, juil.-août-sept. 1980, p. 4.

Analyse historico-critique de l'objet pédagogique. Différenciation de deux processus dans l'acte d'enseigner : le pédagogique (relationnel) et le didactique (informationnel) confondus jusque-là sous le vocable de pédagogie. Le Moyen Age semble être le point de départ de la pédagogie dont le concept s'est épuré peu à peu.

37(091)

COM

COMPÈRE (Marie-Madeleine), FRIJHOFF (Wilhem). — *Conversion religieuse et formation professionnelle au XVIII^e siècle : la « Propagande » de Montpellier*. — Revue Française de Pédagogie, n° 52, juil.-août-sept. 1980, p. 19.

Naissance des Confréries protestantes pour la propagation de la foi. Transformation des « Maisons de la Propagation » en institutions scolaires pour les petits protestants. Historique, composition sociale, fonctionnement, vocations religieuse et professionnelle de la « Propagande » de Montpellier.

37-055.2 (091)
FUM

FUMAT (Yveline). — *La socialisation des filles au XIX^e siècle.* — Revue Française de Pédagogie, n° 52, juil.-août-sept. 1980, p. 36.

Quelles sont les qualités qu'une jeune fille accomplie doit rechercher et qui permettent d'assigner à la femme son rôle social. Le modèle dominant au XIX^e siècle est celui de la jeune fille chrétienne. Le lien est étroit entre l'éducation à l'ordre et l'apparition du sentiment de culpabilité.

378.14 (091)
GER

GERBOD (Paul). — *Les étudiants et leurs études, en France, depuis 1870.* — Revue Française de Pédagogie, n° 52, juil.-août-sept. 1980, p. 47.

La nature des diplômes de l'enseignement supérieur ; leur adaptation aux besoins économiques, sociaux et culturels. L'enseignement « magistral » et le travail personnel de l'étudiant. Les contestations étudiantes et les réformes successives du système universitaire durant les cent dernières années.

37.102.2
LER

LERBET (G.). — *The archaeo-pedagogy*. — *Revue Française de Pédagogie*, n° 52, July-August-September 1980, p. 4.

Historical and critical analysis of the pedagogical object. Differentiation of two processes occurring in the teaching act : the pedagogical process (relational) and the didactic process (instructional) merged into the term of pedagogy, until now. The Middle Age seems to be the starting point of the pedagogy which concept has been refined gradually.

37(091)
COM

COMPÈRE (M.-M.), FRIJHOFF (W.). — *Religious conversion and professional training in the XVIIIth century : the « Propaganda » in Montpellier*. — *Revue Française de Pédagogie*, n° 52, July-August-September 1980, p. 19.

The beginnings of the Protestant Brotherhoods for religious propaganda. Transformation of the « Houses of Propaganda » into educational institutions for the young protestants. History, social profile, functioning, professional and religious vocations of « the Propaganda » in Montpellier.

37-055.2 (091)

FUM

FUMAT (Y). — *Girls socialization in the XIXth century.* — Revue Française de Pédagogie, n° 52, July-August-September 1980, p. 36.

What are the qualities that a thorough young lady must aim at, and which let allot her social function to the woman. The leading figure in the XIXth century is that of the Christian young lady. The link between education for moral order and the emergence of the feeling of culpability is very tight.

378.14 (091)

GER

GERBOD (P.). — *Students and their studies, in France, since 1870.* — Revue Française de Pédagogie, n° 52, July-August-September 1980, p. 47.

Types of higher education diplomas, their adaptation to economic, social and cultural needs. *Didactic teaching and independant work* of students. Students protests and succeeding university system reforms during the last one hundred years.

37.102.2

LER

LERBET (G.). — *La arqueo-pedagogía*. — Revue Française de Pédagogie, n° 52, julio-agosto-septiembre de 1980, p. 4.

Análisis histórico-crítico del objeto pedagógico. Diferenciación de dos procesos en el acto de enseñar : el pedagógico (relacional) y el didáctico (informativo) confundidos hasta ahora bajo el vocablo de pedagogía. La Edad media parece ser el punto de partida de la pedagogía cuyo concepto se está depurando poco a poco.

37(091)

COM

COMPÈRE (M.M.), FRIJHOFF (W.). — *Conversión religiosa y formación profesional en el siglo XVIII : la « Propaganda » de Montpellier*. — Revue Française de Pédagogie, n° 52, Julio-agosto-septiembre de 1980, p. 19.

Nacimiento de las Cofradías protestantes para la propagación de la Fe. Transformación de las « Casas de la propagación » en instituciones escolares para los niños protestantes. Historia, composición social, funcionamiento, vocación religiosa y profesional de la « Propaganda » de Montpellier.

37-055.2 (091)
FUM

FUMAT (Y.). — *La socialización de las muchachas en el siglo XIX.*
— Revue Française de Pédagogie, n° 52, julio-agosto-septiembre de 1980, p. 36.

¿ Cuáles son las cualidades que una muchacha perfecta tiene que buscar y que permiten atribuir, a la mujer, su papel social? El modelo dominante, en el siglo XIX, es el de la muchacha cristiana. Existen lazos estrechos entre la educación para la orden y la aparición del sentimiento de culpabilidad.

378.14 (091)
GER

GERBOD (P.). — *Los estudiantes y sus estudios en Francia desde 1870.* — Revue Française de Pédagogie, n° 52, julio-agosto-septiembre de 1980, p. 47.

La naturaleza de los diplomas de la enseñanza superior : su adaptación a las necesidades económicas, sociales y culturales. La enseñanza magistral y el trabajo personal del estudiante. Las contestaciones estudiantes y las reformas sucesivas del sistema universitario durante los cien últimos años.

37.102.2

ЛЕР

ЛЕРБЭ (Жорж). — Архео-педагогика. — Ревью Франсез де Педагожи, № 52, июль-август-сент. 1980, стр. 4.

Историко-критический анализ педагогического объекта. Дифференциация двух процессов в преподавательской деятельности: педагогического (в плане отношений) и дидактического (информационного) процессов, которые оба до сих пор называли одним и тем же термином — педагогикой. Кажется, что педагогика, понятие которой мало-помалу уяснилось, возникла в течение средневековой эпохи.

37 (091)

КОМ

КОМПЕР (Мари-Мадлен), ФРИЖОФФ (Вилем). — Религиозное обращение и профессиональное образование в восемнадцатом веке: «Пропаганда» Монпелье. — Ревью Франсез де Педагожи, № 52, июль-август-сент. 1980, стр. 19.

Основание протестантских братств для распространения веры. Превращение «Домов распространения» в школьные учреждения для молодых протестантов. Историка, социальная композиция, функционирование, религиозное и профессиональное призвание «Пропаганды» Монпелье.

37-055.2 (091)

ФЮМ

ФЮМА (Ивлин). — Социализация девушек в девятнадцатом веке. — Ревью Франсез де Педагожи, № 52, июль-август-сент. 1980, стр. 36.

Какими качествами благовоспитания девушка должна стараться владеть и какие качества позволяют женщине играть свою социальную роль. Преобладающий образ в девятнадцатом веке — образ христианской девушки. Связь между уважением к порядку и возникновением чувства вины.

378.14 (091)

ЖЕР

ЖЕРБО (Пол). — Студенты и высшее образование во Франции с 1870-ого года. — Ревью Франсез де Педагожи, № 52, июль-август-сент. 1980, стр. 47.

Дипломы высшего образования и их соответствие с экономическими, общественными и культурными потребностями. Лекционный метод преподавания и самостоятельная работа студента. Студенческое сопротивление и разные реформы системы высшего образования в течение ста последних лет.

