

Annexe I

L ' A N A L Y S E D U C O N T E N U
 D E S M A N U E L S D ' A R I T H M E T I Q U E

- 1 -

a) Le recours à la mesure était exigé par quelques unes des questions initialement posées : quelle "image" de la société donnent les manuels ? Leur contenu a-t-il évolué de 1880 à nos jours ? La nature des instruments de mesure était en partie imposée par le souci de comparer, d'une part, "l'image" à la réalité (par exemple les personnage de manuels et la composition socio-professionnelle de la population française) et d'autre part, les résultats de l'analyse des manuels de calcul aux quelques rares résultats d'analyse quantitative d'autres manuels (essentiellement l'étude des manuels de lecture du Cours Moyen effectuée par P. Dandurand). Mais, pour ne pas s'enfermer dès le départ dans l'empirisme, il était nécessaire de substituer aux questions initiales une problématique engageant une théorie de l'objet étudié, de substituer aux catégories forgées à d'autres fins - par exemple les C.S.P. - des catégories tenant compte de la spécificité de l'objet et découlant des concepts et hypothèses élaborées, d'éviter l'interprétation ad hoc

succédant à la mesure aveugle. Par rapport à une telle méthode, l'analyse qualitative du contenu a une importance décisive : elle est le moment de la recherche où, dans la confrontation au donné, les hypothèses se précisent, se détaillent, les concepts donnent naissance aux catégories qui serviront dans l'analyse quantitative.

b) Les grilles choisies, élaborées, testées sur un premier ensemble de cinq manuels d'époques diverses, et remaniées, ont été appliquées aux manuels dont la liste et quelques caractéristiques ont été données au chapitre VII. Il a été impossible d'établir un véritable échantillon (il aurait été d'ailleurs naïf de prétendre par là déterminer ce qui a été effectivement enseigné). Si, en effet, on pouvait, grâce à la Bibliographie de la France, dresser la liste complète des ouvrages édités ou réédités chaque année, il ne nous a pas été possible d'obtenir des renseignements sur le nombre d'exemplaires tirés et l'importance de la diffusion. On a donc pris le parti de choisir, pour chaque période délimitée a priori en tenant compte des grands événements historiques et des changements de programme, quatre manuels, dont deux au moins publiés par les grandes maisons d'édition et (ou) ayant eu de nombreuses rééditions : ce sont donc des indices de succès que l'on a cherchés (indications d'éditions portées sur les manuels, renseignements donnés par des personnes compétentes, et, lorsque ce fut possible, renseignements d'ordre général donnés par les éditeurs eux-mêmes). De plus, toujours pour chaque période, on

a choisi un manuel, de préférence moins répandu, mais qui nous a paru, pour une raison ou pour une autre (éditeur, auteurs, présentation, etc.) trancher sur la production de son époque. On a cherché ainsi à éviter de choisir inconsciemment des "échantillons" trop homogènes.

Les grilles d'analyses ont été appliquées à tous les problèmes de chacun des manuels (le tirage au hasard d'un échantillon de problèmes risquant d'introduire des biais et de donner des effectifs trop faibles au point de vue statistique) (1), et l'on a ensuite confié à un programme sur ordinateur le soin de révéler les parentés entre ouvrages.

c) Nous donnons ci-dessous quelques uns des résultats détaillés qu'il nous a paru utile de faire connaître.

(1) Les rapports du total des thèmes d'une grille au nombre total de problèmes d'un manuel sont les suivants :

1ère grille (budget)	: entre 3 % (69/2246) et 21 % (219/1061)
2ème grille (C.S.P.)	: entre 12 % (331/2758) et 35 % (374/1061)
3ème grille (morale)	: entre 12,5% (345/2758) et 43 % (376/869)

Tableau n° 7. Répartitions des dépenses familiales

MANUELS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
DEPENSES	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Pain, farines	2,8	3,4	3,8	7,8	4,5	1,4	1,9	4,6	5,9	1,2	2,1	3,4	3,8
Légumes, fruits	2,8	2,5	2,8	3,1	2,2	1,4	5,9	8,5	8,6	3,9	5,7	8,3	4,4
Oeufs, lait, fromages	1,4	0,8	4,8	0,7	1,5	2,1	3,2	5,4	5,4	1,9	2,1	6,2	1,1
Corps gras	7,2	0	1,9	1,5	2,2	2,8	6,5	3,1	2,7	0	1,4	4,9	2,7
Sucre, chocolat, café...	1,4	4,3	10,5	3,9	4,5	4,2	4,6	3,8	4,1	1,9	2,8	6,2	4,3
Boissons	18,8	12	14,4	13,2	2,2	7	7,2	6,2	6,3	4,5	5,7	5,6	6,5
Nourriture	8,7	8,6	8,6	8,5	1,5	9,1	7,2	4,6	5,9	9	12,9	3,4	6,6
Viandes	5,8	4,3	0	3,9	9	7,7	10,5	10,8	11,4	14,9	4,3	11,8	7,6
Habillement	17,3	19,8	22,1	28,9	11,3	20,4	18,4	6,9	12,7	11	12,2	9,7	14,2
Loyer	8,7	8,6	6,7	7	5,3	7,7	7,9	5,4	4,1	5,8	7,9	0,7	4,9
Eau, gaz, électricité	0	4,3	3,8	2,3	3,7	2,1	3,2	6,2	3,2	1,3	2,1	2,1	0,5
Chauffage	4,3	6	3,8	2,3	6	4,9	2,6	3,1	2,2	4,5	7,9	4,2	2,7
Equipement et entretien	4,3	3,4	6,7	5,4	8,3	9,8	3,9	10	6,4	12,3	3,6	13,9	10,9
Soins	0	0,8	0	1,5	0,7	0,7	1,3	0	0,4	0,6	0,7	0	1,1
Transports (achats de véhicules)	0	1,7	0	0,7	6,8	2,1	2,6	3,1	2,2	4,5	7,1	1,4	4,4
Transports et communications	0	7,7	0,9	0	15,1	10,5	6,5	6,9	7,3	5,1	9,3	12,5	10,4
Culture et loisirs	2,9	4,3	0	0,7	14,4	5,6	3,9	9,3	8,6	16,8	9,3	4,9	12,6
Tabac	11,6	2,5	7,6	3,1	0	0	0,6	0,7	0,4	0	0	0	0,5
Assurances	1,4	4,3	0,9	4,6	0	0	1,3	0,7	1,3	0	2,1	0	0
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

N.B. Les chiffres de ce tableau indiquent les fréquences de mentions de dépenses. Il eût été hors de proportions avec le but poursuivi d'effectuer les calculs d'après les sommes dépensées. On a retenu toutes les dépenses familiales, à l'exclusion des dépenses à caractère professionnel (par exemple le coût d'un billet de chemin de fer pour un voyageur de commerce).

L'ANALYSE TYPOLOGIQUE par J. JACQ *Aspects généraux. Choix d'un modèle

Au cours de ce travail, l'analyse du contenu a été abordée par l'examen et la description de 13 ouvrages scolaires se situant sur une période de soixante années. Du point de vue méthodologique, l'information recueillie se présente donc sous la forme d'une description comprenant un certain nombre de variables pour un ensemble de 13 objets étudiés.

Le traitement d'un ensemble de données consiste à extraire de "l'information brute" une certaine "information significative" en fonction du modèle choisi. Les principales considérations qui interviennent dans le choix du modèle sont :

1. l'ensemble des modèles disponibles,
2. l'adéquation du modèle au modèle proposé,
3. l'adéquation de l'information disponible ou accessible au modèle retenu.

Nous exposerons d'abord les conditions dans lesquelles s'est effectué notre choix de modèle avant le traitement et nous développerons au cours de la discussion les perspectives qui en découlent.

* Centre de recherches du Service de Santé des Armées, Lyon.

sont dégagées depuis en fonction des travaux en cours.

Les modèles usuels de l'analyse statistique étant difficilement applicables à un échantillon comprenant seulement 13 individus, nous avons pensé, au début de ce travail, qu'il serait peut-être intéressant d'aborder cette étude par l'emploi de modèles multivariés. Ces modèles se prêtent à un traitement plus global de l'information et tiennent compte notamment des relations qui existent entre les différentes variables. L'application de techniques telles que l'analyse factorielle ne peut guère être envisagée si l'effectif de l'échantillon est inférieur à trente. Par contre, les méthodes d'analyse typologique peuvent être employées pour préciser les relations entre les individus même si l'effectif de l'échantillon est faible. Ces méthodes font actuellement l'objet de nombreuses recherches dans différents domaines d'application. Compte tenu de travaux précédemment réalisés (1), nous avons abordé cette étude à partir d'un modèle centroïde. Ce choix a donc été effectué plus en fonction des modèles disponibles (critère 1) qu'en fonction de l'adéquation du modèle (critère 2).

(1) J. JACQ, Contribution à l'étude de la formation et de l'identification des classes en biologie, Thèse de 3ème cycle, Université Claude Bernard, Lyon I, 1972.

Modèle d'analyse typologique. Méthode centroïde

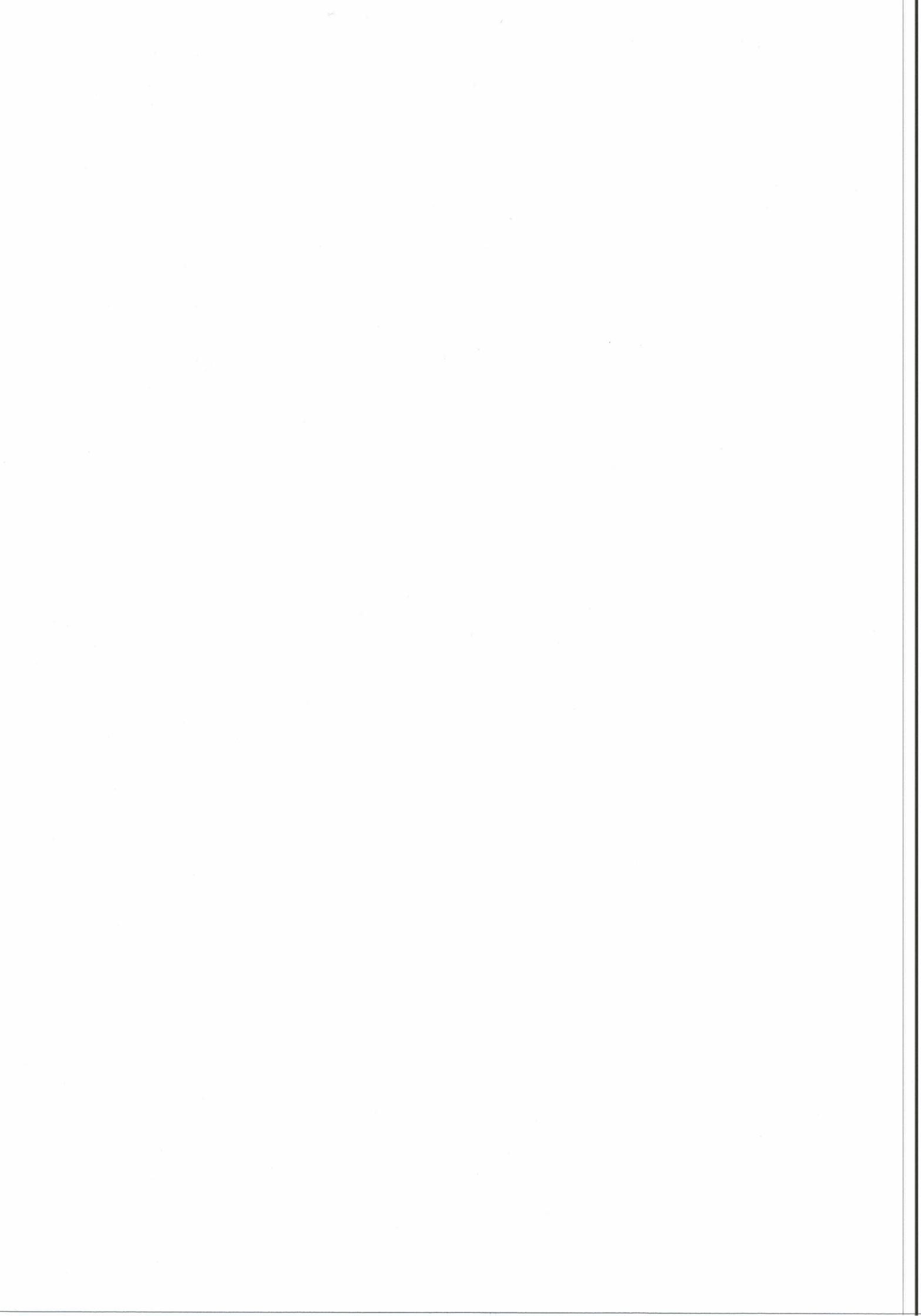
Les procédures d'analyse typologique se proposent de rechercher une structure non donnée a priori sur un ensemble d'objets définis par plusieurs variables. La structure recherchée consiste souvent à regrouper en classes les objets en fonction de leur proximité. L'élaboration d'un processus automatique nécessite la définition d'une fonction de distance dans l'espace des variables. Cette fonction sera utilisée pour estimer l'analogie entre les objets. Lorsque le nombre d'objets à classer n'est pas trop important, il est encore possible d'utiliser un processus agglomératif. Pour cela, les deux objets les plus proches sont regroupés et la classe qu'ils forment est définie par leur centre de gravité (barycentre). On recherche ensuite la distance la plus courte dans l'ensemble constitué par les objets restants et le groupe formé. Selon les éventualités deux objets sont alors fusionnés ou un nouvel objet est assigné au groupe précédemment formé. Le processus conduit ainsi à l'élaboration d'un arbre hiérarchique (voir graphique du chapitre VII) où sont représentés les différents regroupements obtenus en fonction de leur distance de fusion.

Discussion et perspectives

Le choix de modèles mathématiques pour l'analyse du contenu est limité ; le modèle utilisé ici n'est certes pas parfaitement adapté à l'étude entreprise, mais c'est un des rares

qui puisse être appliqué à ce type de recherche.

Le défaut général des méthodes d'analyse typologique est la difficulté de les mettre en pratique sur un échantillon comprenant un grand nombre d'individus. Cette difficulté résulte à la fois de la longueur du temps et de l'importante place en mémoire que nécessitent les calculs relevant de ces méthodes. Aussi les recherches entreprises au cours de ces dernières années ont-elles eu pour but de mettre au point des processus applicables aux grands échantillons, et les voies ne correspondant pas à ce critère ont donc été peu explorées. La méthode employée dans ce travail pourrait être utilisée pour étudier des échantillons beaucoup plus importants, tels que ceux qui comprendraient 500 à 1000 individus décrits par 50 à 60 variables. Les problèmes que pose l'étude de petits échantillons de 10 à 20 individus, définis le cas échéant par de nombreuses variables, doivent être abordés par des méthodes spécifiques ; on s'intéressera moins à l'aspect typologique, car les possibilités de rassembler un petit nombre d'individus en groupes sont limitées. Par contre les aspects topologiques qui résultent des relations de voisinage entre les individus, difficilement analysables dans le cas des grands échantillons, peuvent servir de base à l'élaboration de méthodes plus adaptées au problème. Ces modèles sont actuellement (1973) en cours de réalisation et d'expérimentation, et leurs applications à l'analyse du contenu est envisagée à brève échéance.



Annexe II

"L I R E E T E C R I R E" de

F. FURET et J. OZOUF *

-†-†-†-†-†-†-†-†-†-†-†-†-†-†-†-†-†-†-†-

L'alphabétisation - c'est une des thèses essentielles de l'ouvrage - n'est pas aussi étroitement liée qu'on l'avait toujours supposé à l'école. F.Furet et J.Ozouf ne centrent donc pas leur analyse sur cette dernière, et, d'une certaine façon, l'arrêtent au point où la mienne commence. C'est ainsi que je me suis étendu sur la nature, les formes pédagogiques de ces petites écoles urbaines d'Ancien Régime que les auteurs déclarent à juste titre mal connues ; de même, j'ai essayé de comprendre les réformes pédagogiques de la période 1830-1880, au delà des mesures législatives, des améliorations matérielles et de la généralisation du mode simultané qui marquent cette période. De plus, ce n'est pas à l'école qui alphabétise que je me suis attaché, mais à celle qui "normalise le comportement social", procède à un "contrôle des moeurs" (Lire et écrire, p. 73).

Inversement l'étude de l'alphabétisation inclut une his-

* Mon travail était terminé et la rédaction des premiers chapitres était achevée lorsqu'a paru ce livre, qui renouvelle à bien des égards l'histoire de l'instruction. Plutôt que d'ajouter à mon texte une série de notes, il m'a paru plus intéressant de regrouper ici les principales remarques que me paraît appeler la confrontation des deux recherches.

toire de l'instruction et des politiques éducatives enfin débarrassée des craintes qui l'avaient souvent paralysée, ainsi qu'une étude géographique et sociologique des inégalités d'instruction que j'ai laissées de côté.

Il n'en demeure pas moins que j'ai été confronté à un certain nombre de problèmes que F. Furet et J. Ozouf avaient inévitablement rencontrés : celui de la demande d'éducation, celui du rôle de l'Eglise et de l'Etat... Evoquons, pour ouvrir une discussion et peut-être amorcer des recherches ultérieures, les principaux points d'accord et de divergence.

A plusieurs reprises, Lire et écrire analyse deux "volontés", "celle d'en haut et celle d'en bas" (p. 70), qui ne sont pas forcément liées, mais sans lesquelles il ne pourrait y avoir d'école. Il arrive, comme au XIXème siècle, que les différentes catégories d'élites politiques d'une part, une partie du peuple d'autre part trouvent intérêt à une extension de l'instruction : le consensus recouvre des intérêts contradictoires, mais il existe (p. 139-146). Sous de telles convergences d'opinions (p. 153), j'ai tenté d'analyser une dialectique entre demande de savoir et entreprise scolaire d'assujettissement, entre une volonté collective (politique et religieuse) et le pouvoir qui la capte. Aux exemples donnés par F. Furet et J. Ozouf (p. 125 : des ouvriers de la Creuse, en 1846, se réunissaient les soirs d'hiver pour apprendre à lire et écrire chez des personnes sachant le faire) nous en avons ajouté d'autres, en particulier celui de ces paysans qui, très tôt dans notre histoire, veulent pouvoir lire les manuscrits. Mais cette

demande, ou plutôt ces demandes, précoces et fortes, sont des demandes d'instruction, de savoir, et non pas d'école.

Si bien qu'il parait difficile de souscrire à des formules telle que "la demande scolaire préexiste à l'offre" (p. 79) et que, pour ma part, j'accorderais plus de poids aux pouvoirs d'Eglise et d'Etat qu'à la volonté des "communautés". Il est vrai que cette divergence est peut-être due simplement au fait que dans un cas l'objet est l'alphabétisation, dans l'autre l'école. Par ailleurs, il faut tenir compte de la différence entre ville et campagne.

Dans les passages du livre où il n'est pas seulement question de mesurer des inégalités, les auteurs de Lire et écrire ont mis en évidence deux "modèles d'alphabétisation" (p.286): l'un est scolaire (et, ajouterions-nous, existe avant l'institution scolaire d'Etat), l'autre recouvre une "vague pratique sociale à peine distincte de la vie quotidienne de la communauté" (p. 83). Bien qu'il ne faille pas sous-estimer les différences sociales et les rapports de pouvoir au sein des "communautés" rurales, nous avons vu comment s'opposaient l'artisan-instituteur des villages et le maître d'école, personnage social nouveau apparu dans les villes du XVIIème siècle. C'est donc bien, semble-t-il, d'une opposition entre alphabétisation et scolarisation qu'il faut parler et de types intermédiaires (1) plutôt que de "dégradé des modèles urbains" (p. 82).

(1) Il serait sans doute utile, de ce point de vue, de revenir sur des exemples comme celui des Béates de la Haute-Loire.

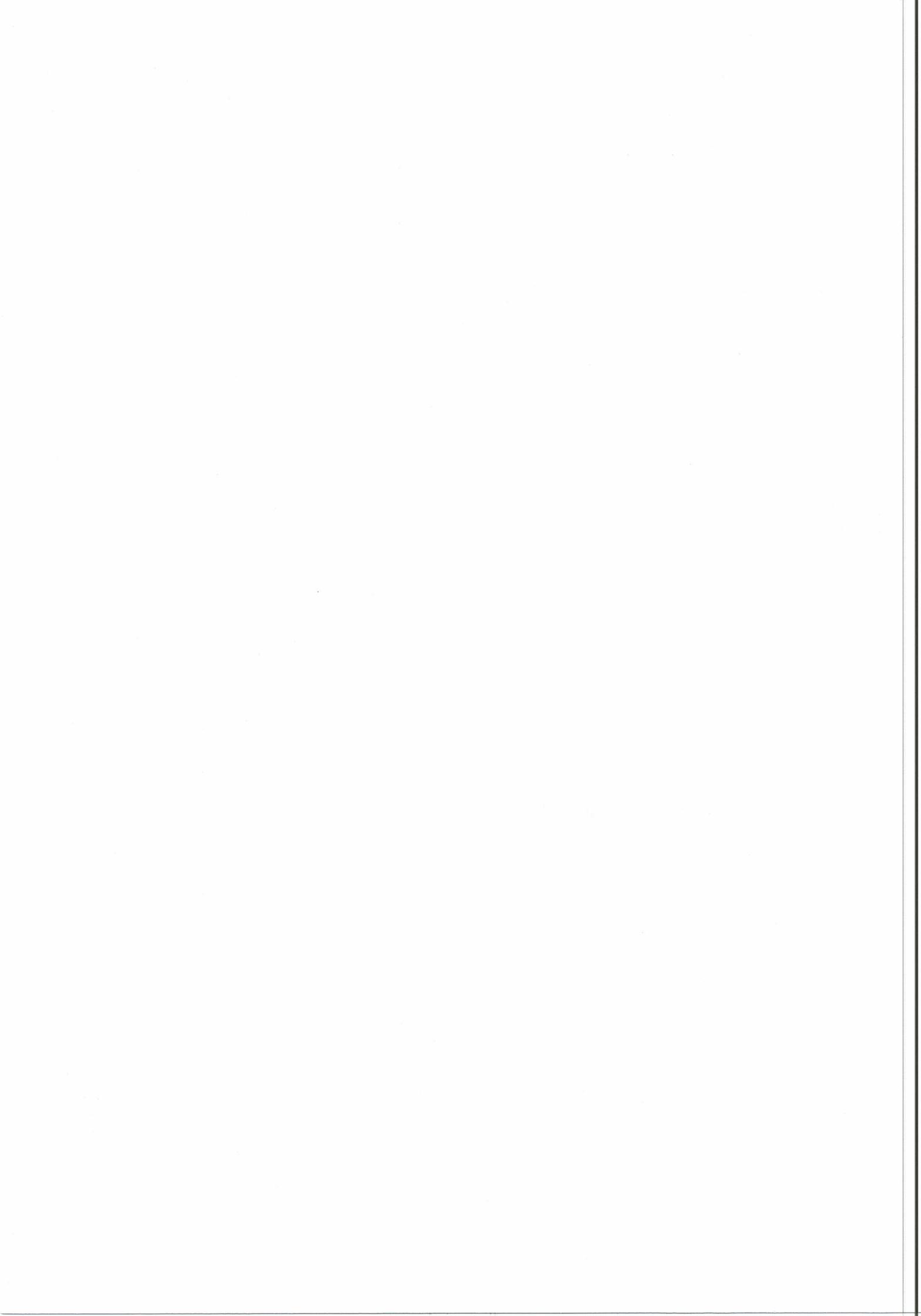
Cette opposition, qui recouvre celle entre ville et campagne, ne doit pas être en quelque sorte recouverte par une série de degrés : à plusieurs reprises nous avons rencontré l'inadéquation des modes d'explication sociologique fondés sur le mouvement de haut en bas (des classes supérieures aux classes populaires, de l'enseignement secondaire à l'enseignement primaire). "Accès au modèle culturel des classes supérieures" (Lire et écrire, p. 351), permis d'abord aux classes moyennes urbaines, puis aux travailleurs : ce schéma paraît d'une portée limitée par rapport à la mise en évidence, par exemple, de l'originalité du "lire seulement", qui serait non pas un premier degré, mais une forme d'alphabétisation (p. 209-210).

Avec ou sans demande d'instruction, l'école se développe dans les villes comme instrument de "moralisation" (p.140). Qui s'agit-il de moraliser ? Les "masses populaires" (ibid.), certes - mais nous avons essayé de montrer comment et pourquoi d'autres catégories d'enfants devenaient la cible de l'entreprise d'éducation scolaire. Qui moralise en instruisant ? (1) F. Furet et J. Ozouf montrent bien que les Réformes (Réformes protestantes et Contre-Réforme) ne sont pas des causes premières, qu'elles sont signes plus qu'origines, et "s'enracinent elles-mêmes" (p. 96) dans un développement social. Bien plus, ils ont souligné le paradoxe d'une laïcisation qui passe à

(1) Plutôt que de "moralisation par l'instruction" (p. 144), l'analyse que j'ai proposée de la pédagogie conduirait à dire : moralisation par les formes de transmission des savoirs.

travers l'Eglise d'Ancien Régime, parce qu'elle "prend sa source dans le développement même de la société civile" (p. 93) : l'institution scolaire, dès le XVIIIème siècle, "échappe au domaine du sacré" (p. 95). J'ai tenté d'expliquer ce paradoxe en évoquant un problème que Rousseau avait posé sous la forme métaphorique de l'aigle à deux têtes : celui de la double nature, ou de la bipolarité (politique et religieuse) du pouvoir. Faire l'hypothèse de sa restructuration permet peut être de mieux comprendre ce qu'est l'école avant qu'elle ne soit juridiquement laïque et financièrement d'Etat (en 1833 : cf. op. cit., p. 153), cette école qu'on ne peut attribuer à l'industrialisation et qui n'est pas le pensionnat demandé par une bourgeoisie avide de places et de prestige.

Entre les impératifs de la Réforme et de la Contre-Réforme d'une part, ceux de "l'économie de marché" (p. 352) d'autre part, et indépendamment même des questions de chronologie, il faudrait donc placer une autre sorte d'exigence. F. Furet et J. Ozouf la rencontrent même en partant de l'alphabétisation, de l'accès à l'écriture : "L'Etat aussi, c'est l'écrit... La loi écrite est un universel abstrait. Le développement de l'Etat est inscrit dans l'obéissance et même le respect qui lui sont dus" (p. 360). C'est la raison pour laquelle lecture et écriture, qui doivent être considérées sous l'angle de la généralisation de l'accès à des savoir-faire fondamentaux, ont pu aussi être analysées comme moyens de discipliner l'écolier. C'est aussi pourquoi à l'analyse (d'ailleurs critique) des lumières de la ville nous avons pu ajouter celle des formes urbaines de contrôle social.



Annexe IIILES ECOLES DU DEPARTEMENT
DU RHONE ET LA FREQUENTATION DU
THEATRE POUR ENFANTS

Les résultats évoqués à la fin du chapitre IX concernant la fréquentation, par les élèves du Rhône, du théâtre pour enfants sont à la charnière de deux recherches. L'une, réalisée en 1971-1974, a porté sur les rapports entre le théâtre, l'enfant et l'institution scolaire (1). L'autre, qui se poursuit en fonction de nos moyens, et qui supposait l'étude ci-dessus présentée, constitue une analyse quantitative des écoles du département.

Deux séries de données ont été réunies et traitées. D'une part celles fournies par les services académiques (2) sur

(1) Voir les Rapports de recherche (par R. BERNARD et A. BATTEGAY) du Centre de Sociologie de l'Education (Université Lyon II), notamment ceux de 1973-74 et 1974-75.

(2) Pour obtenir d'autres renseignements, il aurait été nécessaire de recourir à une enquête directe, exigeant d'importants moyens.

les écoles et les maîtres, pour chaque année scolaire : type d'école (garçons, filles, mixte, maternelle), effectifs, âge et sexe des enseignants, qualité de chaque instituteur (remplaçant, stagiaire, titulaire). Nous y avons ajouté la localisation de l'école (distance par rapport à l'agglomération) et la caractéristique socio-professionnelle du secteur d'implantation (1). La seconde série de données a été constituée par le relevé du nombre de places achetées par chaque école pour les spectacles de théâtre pour l'enfance et la jeunesse, grâce à l'intermédiaire de la Fédération des Oeuvres Laïques, pendant quatre années (1966-1971).

Ce travail nous permet d'abord de souligner un certain nombre de caractéristiques de l'enseignement élémentaire et de son évolution récente. Il y avait dans le département à l'époque considérée 19 % d'écoles mixtes et 21,5 % de maternelles ; la moitié des écoles étaient implantées dans l'agglomération, 40 % dans des secteurs dont les catégories socio-professionnelles dominantes étaient de type agricole (2). De 1966 à 1970, le corps enseignant primaire s'est rajeuni (les écoles où l'équipe pédagogique est jeune sont passées de 21 à 41 %) et féminisé (le nombre moyen d'hommes pour 10 enseignants est passé de 2,12 en 1966 à 1,9 en 1970). Il a aussi augmenté, ce qui per-

(1) cf. Guy VINCENT, "La carte scolaire et l'espace socio-économique dans l'agglomération lyonnaise", Points d'appui, n° 9, 1973, I.N.S.E.E., Lyon.

(2) Sur ceci voir R. BERNARD et J. BONNIEL, "Le public du théâtre pour enfants", Rapport cité, 1973.

met une amélioration de l'encadrement, le nombre d'élèves par instituteurs passant de 34,7 à 31,3. Mais cette augmentation est surtout due à un afflux de remplaçants, et elle provoque une diminution de la proportion d'enseignants titulaires. Quant à la fréquentation du théâtre, si elle s'accroît (on passe de 13 000 entrées en 1964 à près de 75 000 en 1972), les taux restent faibles : "en 1969-70, 73 % des écoles et 77 % des élèves ne sont pas concernés par le théâtre pour enfants" (1).

A l'ensemble des données recueillies, sur les quatre années séparément, on a d'autre part appliqué un programme de taxinomie (2). Les raisons de ce choix sont multiples (3). D'abord nous souhaitons moins rechercher des facteurs ou des corrélations qu'établir des types, faisant l'hypothèse que, sous l'apparente homogénéité institutionnelle, se cache une assez grande diversité de conditions de scolarisation. Si l'école primaire divise, comme on l'a dit, ce n'est peut-être pas seulement parce qu'elle a affaire à un public socialement différencié. Ensuite nous souhaitons utiliser une méthode qui, entre autres pré-supposés peu adaptés à l'analyse sociologique, évite de traiter les données comme variables linéaires. Pour ne prendre qu'un exemple, il s'est avéré que les écoles fréquentant peu ou pas le

(1) id., ibid., p. 63.

(2) Ce travail a été conçu et réalisé par H. Emptoz, Maître-Assistant de Mathématiques à l'I.N.S.A. de Lyon.

(3) Sur ces problèmes voir R. BOUDON, Les méthodes en Sociologie, Paris, PUF, 1969 ; R. BOUDON et P. LAZARSELD, Le vocabulaire des sciences sociales, Paris, Mouton, 1965, et L'analyse empirique de la causalité, Paris, Mouton, 1966 ; R. BOUDON, Effets pervers et ordre social, Paris, PUF, 1977.

théâtre étaient, du point de vue des effectifs, soit de petites écoles avec peu d'élèves par classe, soit au contraire de gros établissements aux classes surchargées.

Enfin la méthode utilisée permettait de rendre active dans la classification une variable, plusieurs variables en même temps ou successivement, et à la limite toutes les variables. En l'occurrence on pouvait choisir la fréquentation du théâtre (nous la désignerons par l'abréviation FTE) comme variable active et voir quelles étaient les autres caractéristiques des écoles classées sous ce rapport, ou bien rendre actives les variables de situation (distance par rapport à la ville, caractéristique socio-professionnelle du secteur,...) ou encore les variables institutionnelles (type d'école, taux de titulaires, ...) et voir comment se classaient les établissements pour les autres variables dites passives, en particulier la FTE. Parmi les résultats les plus notables, nous indiquons ceux qui concernent le plus directement les analyses ici proposées.

1. Le phénomène classes sociales joue un rôle, mais de façon un peu inattendue par rapport aux résultats de nombreuses recherches sur l'accès des différentes classes à la culture, en particulier à cette haute culture dont relève le théâtre.

Quelles que soient les variables mises en jeu, les types d'écoles (le programme distinguait successivement de 2 à 8 "classes" d'écoles et nous avons travaillé sur la taxinomie de niveau 6) se différencient selon la catégorie socio-professionnelle prédominante dans le secteur d'implantation. Mais le ou les types qui se caractérisent par la prépondérance des CSP

"ouvriers" ne sont jamais ceux qui ont les taux minima de FTE et, inversement, les plus hauts taux de fréquentation sont toujours le fait d'écoles implantées dans des secteurs urbains où prédominent les classes moyennes ainsi que (mais dans une moindre mesure) les classes supérieures. Il suffit de rendre active la variable CSP, bien que d'autres le soient aussi en même temps, pour isoler un type d'écoles à 100 % situées dans les secteurs habités par une majorité de cadres moyens, cadres supérieurs et professions libérales : c'est aussi ce type qui est caractérisé par un taux maximum de FTE (cette variable étant passive).

Dans tous les traitements, la fréquentation faible ou nulle est associée aux CSP agricoles. Et si, conformément aux principes de la méthode utilisée, on considère non pas deux ou trois variables, mais l'ensemble des caractéristiques des principaux types, on constate toujours une opposition (plus ou moins forte selon les variables mises en jeu) entre d'une part des écoles en grande partie mixtes, de petite taille, situées dans des secteurs ruraux, ayant de forts taux d'instituteurs remplaçants, mais de faibles effectifs par classe et fréquentant très peu le théâtre, d'autre part des écoles, de filles surtout, situées en majorité dans l'agglomération et dans des secteurs où prédominent les classes moyennes (employés, cadres moyens, cadres supérieurs), ayant parfois un taux élevé d'institutrices titulaires et toujours une forte fréquentation du théâtre.

Ainsi, sous les aspects considérés dans l'étude, les défavorisés ne sont pas les enfants d'ouvriers et les favorisés sont les classes moyennes plutôt que les classes supérieures ;

d'autre part et surtout, l'opposition principale est entre ville et campagne, précisément entre école urbaine et école rurale. S'agirait-il d'une nouvelle "ligne Maggiolo", héritée de l'ancien partage entre l'acculturation scolaire réalisée dans les villes et la simple (et partielle) alphabétisation rurale ?

2. Tout se passe comme si l'institution scolaire traitait différemment les enfants des villes et les enfants des zones rurales (qui ne sont pas tous, bien sûr, enfants d'agriculteurs), comme si elle opérait, ici et là, dans des conditions différentes. Il suffit de rendre actives, dans la classification, trois variables institutionnelles - catégories d'âge des instituteurs, nombre de titulaires, nombre d'élèves par enseignant - pour obtenir les discriminations ci-dessus évoquées, qu'il s'agisse de la FTE ou des caractéristiques de situation géographique et sociale des écoles.

Si on laisse passives toutes les variables, pour rendre actif le seul taux de FTE, les clivages habituels ont tendance à s'effectuer. On isole un type d'écoles, à fréquentation très faible, comprenant plus que les autres des écoles mixtes et des écoles implantées dans des secteurs où prédominent les C.S.P. agricoles ; à ce type s'en oppose un autre, caractérisé par le fort pourcentage des C.S.P. composant les classes moyennes, des taux élevés de maîtres titulaires et de FTE. Ce qui prouve que la fréquentation du théâtre pour enfants est un bon indice du caractère d'une école et de ses conditions de fonctionnement, mais aussi que, dans la mesure où cette activité est un aspect

de l'innovation pédagogique (1), celle-ci dépend étroitement de l'institution scolaire elle-même. C'est pourquoi au lieu de chercher à prévoir l'avenir de l'école à partir, par exemple, des comportements de certaines catégories de maîtres, nous avons analysé les directives, la formation et le recyclage qui leur sont donnés.

Ni le rajeunissement, ni la féminisation du corps enseignant ne paraissent permettre de conclure à une généralisation des nouvelles formes d'activités pédagogiques. La fréquentation du théâtre n'est pas tellement liée à l'âge des maîtres ; la forte fréquentation des écoles (urbaines) de filles est peut-être moins à rattacher au fait que les enseignants sont des femmes qu'au fait que les institutrices sont davantage sélectionnées et formées que les instituteurs. Les chiffres donnés en commençant ne doivent d'ailleurs pas faire illusion : l'augmentation des entrées aux spectacles du théâtre pour enfants n'est pas due (pour la période étudiée) à l'augmentation du nombre d'écoles emmenant les élèves au théâtre, mais à celle du nombre d'élèves emmenés (2) et de spectacles vus dans l'année. Rappelons, pour terminer, un chiffre qui se passe de commentaire : à la fin de la période étudiée, 600 écoles sur les 900 que compte le département n'avaient pas du tout participé aux multiples spectacles organisés.

(1) Rappelons que la participation au théâtre est organisée de façon telle qu'elle doit affecter, dans une mesure variable, l'enseignement du français.

(2) cf. Rapport cité, p. 60 et suiv.

