

Le travail manuel : analyseur de curriculum scolaire

In: Revue française de pédagogie. Volume 132, 2000. Evaluation, suivi pédagogique et portfolio. pp. 67-78.

Abstract

What place is left for craft in school ? To answer this question, we can analyse the relation between craft and culture in school through various educational trends : traditional pedagogy, "New Pedagogy", pedagogy of the Left, contemporary pedagogies. Then we realize that craft statute may be quite different, according to society choices, but also that in the contemporary period, school managed to exclude craft from school world.

Résumé

Le travail manuel a-t-il une place à l'école ? Pour répondre à une telle question, on peut analyser le rapport entre travail manuel et culture à l'école, et ce, à travers les tendances pédagogiques : pédagogie traditionnelle, Éducation nouvelle, pédagogie socialiste, pédagogies contemporaines. On saisit alors que le statut du travail manuel diffère profondément selon les choix de société, mais aussi que la période contemporaine, elle, est parvenue à l'exclure de l'école.

Citer ce document / Cite this document :

Houssaye Jean. Le travail manuel : analyseur de curriculum scolaire. In: Revue française de pédagogie. Volume 132, 2000. Evaluation, suivi pédagogique et portfolio. pp. 67-78.

doi : 10.3406/rfp.2000.1034

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2000_num_132_1_1034

Le travail manuel : analyseur du curriculum scolaire

Jean Houssaye

Le travail manuel a-t-il une place à l'école ? Pour répondre à une telle question, on peut analyser le rapport entre travail manuel et culture à l'école, et ce, à travers les tendances pédagogiques : pédagogie traditionnelle, Éducation nouvelle, pédagogie socialiste, pédagogies contemporaines. On saisit alors que le statut du travail manuel diffère profondément selon les choix de société, mais aussi que la période contemporaine, elle, est parvenue à l'exclure de l'école.

Adam et Ève vivaient heureux, d'une oisiveté paradisiaque. La faute les a jetés dans le monde, dans la mort et dans la nécessité de travailler de leurs mains. Ils durent gagner leur pain à la sueur de leur front ; le travail manuel devint leur chance de survie et le symbole de leur malheur. Mais, par le fait même, c'est toute la question de la technique qui se donne ainsi comme fort sensible, douloureuse et dévalorisée. Ce n'est pas pour rien que Platon a si fortement posé l'antagonisme du *logos* et de la *techné*. La tradition philosophique n'a eu de cesse d'exclure ou de dévaluer la pensée du fait technique. Heidegger opposera par exemple le temps de la préoccupation technique et le temps authentique du pour-la-mort. Habermas différenciera fortement l'activité communicationnelle et l'activité technique superficielle et mondaine. *Homo faber* a eu l'heureuse

idée de laisser la place à *homo sapiens* et même à *homo sapiens sapiens*. La Technique, utilitaire, instrumentale, inhumaine, n'atteindra jamais à la Culture, finaliste, noble et désintéressée.

Et pourtant, ne sommes-nous pas de plus en plus dans un monde d'industrialisation de la mémoire, d'informatisation du savoir et de technologies du vivant ? N'est-ce pas le triomphe de la Technique sur la Culture ou dans la Culture ? Répondre positivement supposerait que soit levée la faute d'Epiméthée (Stiegler, 1994). Ce titan, frère de Prométhée, était chargé de distribuer les diverses qualités aux espèces mortelles modelées par les dieux dans la glaise. Or il a tout simplement oublié de donner à la race humaine de quoi survivre. Pris de compassion pour cet être démuné, Prométhée ira dérober le feu chez Héphestos et Athéna. Les

dieux savent ce qu'il lui en coûtera. Mais la technique pouvait advenir à l'homme. Le feu, c'est bien entendu le principe créateur des arts et métiers. L'homme n'a pas de nature ou n'a qu'une nature dramatiquement insuffisante ; seule la prothèse peut suppléer aux qualités naturelles qui lui manquent. La prothèse cependant n'est pas tant un ajout qu'un fondement. Le travail manuel a longtemps été le signe de cette condition humaine, de cette possibilité et de cette obligation de transformer le monde pour se faire homme. Il a longtemps été le lieu de l'inscription technique de l'homme et de l'inscription de la technique dans l'homme. Et pourtant, comme nous l'avons souligné, il ne semble pas faire partie de la tradition culturelle de l'homme, de la reconnaissance par l'homme de son humanité d'être de culture.

Telle est la toile de fond sur laquelle nous voulons analyser le rapport entre travail manuel et culture à l'école, et ce à travers les tendances pédagogiques. Pourquoi cet ancrage pédagogique ? Parce que les pédagogues ont toujours essayé de promouvoir une conception de l'homme et de la société à travers un dispositif d'école. Quand Pestalozzi, par exemple (Soëtar, 1995), conçoit dès 1801 l'homme comme un équilibre entre la tête, le cœur et la main, il appelle à construire l'homme intégral à la faveur de chaque objet d'enseignement, que celui-ci soit d'ordre intellectuel, moral ou technique. Il est donc possible d'analyser le *curriculum* scolaire sur cette base. Dans quelle mesure telle ou telle pédagogie prend-elle en compte le travail manuel et l'intègre-t-elle dans le *curriculum* ? Pourquoi le fait-elle ou non ? Quelle conception de la culture et de la société cela traduit-il ? Tel sera notre questionnement qui interrogera successivement la pédagogie traditionnelle, l'Éducation nouvelle, la pédagogie socialiste et les tendances contemporaines. Nous ferons ainsi fonctionner le travail manuel en tant qu'analyseur du *curriculum* scolaire dans les différentes pédagogies.

En fait, nous ne développerons pas la conception de la pédagogie traditionnelle, car elle est bien connue. Il est préférable de s'attarder sur les autres à qui elle sert de toile de fond. Rappelons-la. La pédagogie traditionnelle, qu'elle soit ancienne ou contemporaine, pose comme nécessaire et fondamentale la coupure entre l'école et la vie. Elle favorise ainsi un type de « culture » gratuite, valorisant un type de travail « cultivé » (humanités ou mathématiques), engendrant une méfiance par

rapport au monde, refusant l'immédiateté de la réalité industrielle. Une telle pédagogie ne se veut en aucune façon une préparation directe à la vie professionnelle. Elle prépare bien à la vie, au monde, mais par un savoir clos et dans une structure fermée qui « arme » culturellement, intellectuellement, pour affronter le monde et le maîtriser, c'est-à-dire le rendre conforme aux modèles étudiés et contemplés à l'école. En refusant tout professionnel, tout rapport à la technique, on prépare en fait indirectement à la vie professionnelle ultérieure, on établit les pré-requis indispensables à une « réussite professionnelle » future, en faisant vivre dans un lieu de formation séparé, social, où l'on apprend la résistance par rapport au monde.

Pour les tenants de la culture classique, le travail manuel est profitable pour les « autres » (les femmes, les pauvres, etc.). Seuls les critiques de cette pédagogie oseront enfreindre une telle évidence. Preuve que la pédagogie traditionnelle est fondée sur l'exclusion du travail manuel. Cette exclusion fait partie de la manière d'envisager la véritable formation professionnelle générale, gratuite et transversale qu'elle prétend délivrer. La réhabilitation du travail manuel aura beau se faire à certaines périodes (les Encyclopédistes, Saint-Simon, Fourier, Cabet, etc.), les arts libéraux firent peu de place à l'école aux arts mécaniques. Les travaux à l'aiguille dans les écoles de filles ne sont évidemment pas une exception mais bel et bien une confirmation de la sous-culture scolaire et de la sous-nature des femmes... Que l'on parle d'enseignement professionnel, d'enseignement spécial, d'enseignement industriel, d'enseignement primaire supérieur, rien n'y fera : la dévalorisation du travail manuel est et reste un fait face au *curriculum* du cursus classique. À l'aune de ce dernier, tous les autres sont inférieurs. Car la règle est bien celle de l'exclusion du travail manuel de l'école, au nom de la supériorité et de la spécificité du travail intellectuel. Ainsi le veut la culture. Une telle position est-elle singulière ou, au contraire, est-elle partagée par les autres conceptions pédagogiques ?

L'ÉDUCATION NOUVELLE OU L'ÉCOLE DE L'INCLUSION DU TRAVAIL MANUEL

Pour l'Éducation nouvelle, l'homme éduqué sera un homme régénéré par la nature, dans la nature, selon sa nature. Le milieu éducatif devra être

ouvert sur la nature. L'école nouvelle est une école de la vie, une école dans la vie. Et ceci est tellement vrai que le mouvement de l'Éducation nouvelle, en proie à une certaine contradiction (puisqu'il prônait à la fois l'ouverture sur la vie et la fermeture par l'internat), préféra ultérieurement relativiser l'aspect internat pour mieux consacrer l'aspect ouverture sur la vie. La guerre à la civilisation urbaine, très forte chez certains pédagogues de ce courant, fut abandonnée ; restèrent l'importance de la vie communautaire et la nécessité du contact permanent avec le milieu environnant. L'école nouvelle, en tant qu'elle se veut formatrice à la vie, et à la vie professionnelle bien entendu, se définira comme une éducation naturelle pour une vie naturelle, par une vie naturelle. Pour ce faire, l'école sera un milieu protégé et ouvert. À ce titre, le milieu éducatif sera distinct de la société globale. Mais, autant la protection sera radicale dans la pédagogie traditionnelle, autant elle sera relative pour l'éducation nouvelle. L'ouverture est capitale et elle ne s'inscrira pas seulement dans la structure mais aussi dans le *curriculum*, dans les contenus, soit dans la conception de la culture.

Une culture ouverte

Loin d'être close et gratuite, la culture de l'école nouvelle est ouverte en ce qu'elle se veut lien entre la vie et l'école. La culture de l'école nouvelle est ouverte parce qu'elle est à la fois personnelle, relationnelle, sociale et efficace. Quatre dimensions qui s'articulent et qui définissent les dimensions de l'ouverture prônée ici.

La culture ouverte est en premier lieu une culture personnelle. Ces pédagogues sont amenés à élargir le programme traditionnel, centrés sur les classiques, pour mieux répondre aux aspirations des élèves. Pour cela, il est nécessaire de s'appuyer sur la curiosité naturelle de l'enfant, de façon à stimuler leur intérêt. Les matières traditionnelles vont perdre de leur importance au profit des disciplines nouvelles, plus pratiques, plus adaptées à l'évolution de l'enfant, même si elles ne sont pas soumises au sacro-saint examen. Une telle transformation du programme ne se justifie que parce qu'elle favorise l'activité de l'enfant. Apprendre, c'est se confronter le plus possible à l'expérience directe, c'est faire des projets et chercher à les mener à bien, c'est donc développer la quête du savoir à partir de sa propre personne. Il s'agira donc d'insister sur le développement de la per-

sonnalité tout entière plutôt que sur l'intellect seul. L'école est là pour favoriser la personnalisation, l'individualisation par et dans la vie, à partir des intérêts du sujet pris dans toutes ses dimensions.

Dans le même temps, et parce que « c'est la vie qui cultive » selon l'expression de Pestalozzi, la culture sera relationnelle. La personne ne peut se former dans l'individu que parce que la personne est relation. Le maître n'a pas à présenter à l'enfant les modèles du monde adulte, ni à servir de médiateur entre l'élève et les modèles. La culture de l'enfant passe par l'expression et la communication. Autrement dit, la culture personnelle nécessite l'instauration de multiples relations entre les enfants et la cessation de cette relation privilégiée de l'enfant avec le maître. Le groupe-classe devient médiateur ; les relations cultivent. Collaboration et coopération se substituent à la compétition et à l'émulation. La culture est conçue comme communication entre les personnes, comme tissu relationnel, et non plus comme élévation vers les grands modèles. La culture est effort pour communiquer avec autrui. Elle se présente comme une relation de confiance parce qu'elle conçoit la nature comme positive.

Personnelle, relationnelle, la culture nouvelle est aussi une culture sociale. L'école, lieu de conquête de la véritable personnalité, est une société nouvelle destinée à faire advenir une nouvelle société. L'Éducation nouvelle a confiance dans l'école, elle y place sa foi et son espoir. Ce lieu éducatif protégé et ouvert permet de faire éclore un nouveau monde. Et c'est bien à l'école qu'il faut d'abord faire confiance. Le peuple a besoin de l'école nouvelle, car s'il donne à l'éducation sa méthode il ne lui donne pas son but, ne cherchant qu'à améliorer son existence immédiate. Les libres communautés scolaires de certains pédagogues vont se présenter comme la fin de la culture populaire. Sur la même ligne, un grand réformateur comme Kerschensteiner, en insistant tout particulièrement sur la valeur formatrice et la dignité du travail, défendra la dignité de la culture technique du peuple contre les théories humanistes qui veulent poursuivre aussi longtemps que possible la formation générale gratuite. La formation professionnelle, soulignera-t-il, a elle aussi valeur culturelle et éthique éminente ; sa place doit être centrale à l'école. C'est Dewey qui servira à fonder cette culture sociale, sur la base d'une alliance entre l'empirisme et l'éducation à la communauté

sociale. Dans une société industrielle qui vit sur la mutation, l'école ne peut plus être une préparation-reproduction de la vie. La pédagogie est vie. Toute éducation doit mettre l'enfant dans les conditions sociales qu'il vivra hors de l'école pour qu'il apprenne à s'y mouvoir de lui-même et par lui-même avec ses capacités d'enfant dans des conditions dégagées des préoccupations des adultes. La réorganisation sociale dépend de la reconstruction de l'éducation.

On voit combien, dans l'Éducation nouvelle, la culture sociale est articulée au monde industriel de l'époque. C'est bien pour cette raison que la culture sociale se doit d'être efficace. La culture ouverte est en effet une culture efficace. C'est ici que l'école doit tenir compte de l'évolution de la société moderne ; il s'agit maintenant de répondre aux trois révolutions fondamentales : la révolution intellectuelle par la science, la révolution industrielle par les techniques, la révolution sociale par la démocratie. Or le développement des techniques, avec l'introduction du machinisme dans la production, a bouleversé et désorganisé la vie sociale traditionnelle. Il n'est plus question pour l'école de poursuivre sa route en ignorant ce monde réel ; bien au contraire, l'école a une fonction adaptatrice et régénératrice par rapport au social : c'est cette prétention qui se retrouve dans la notion d'efficacité que l'Éducation nouvelle n'hésitera pas à revendiquer contre la pédagogie traditionnelle. En voulant lutter contre le gaspillage de cette dernière, elle unira la démocratie, la psychologie expérimentale et le taylorisme. N'allons pas plus loin dans cet aspect et retenons qu'il y a une logique de la culture nouvelle, celle de l'homme qu'elle veut préparer. La culture ouverte est donc professionnalisation de l'homme, formation professionnelle, à condition d'entendre ce terme dans un sens général.

L'inclusion du travail manuel

Il est tout à fait normal, dans ces conditions, que le travail manuel soit inclus, et fortement inclus, dans l'Éducation nouvelle. La considération positive du travail manuel relève d'une longue tradition ; on peut ainsi citer Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Goethe, Diderot, les révolutionnaires de 1789, etc. Sans considérer ici les filières spécifiques (enseignement technique, école d'apprentissage, sections professionnelles, etc.), il faut reconnaître que l'école officielle française a

aussi tenté d'inclure le travail manuel. Citons ici pour mémoire la loi de Buisson en 1882, la création d'une École normale spéciale de travaux manuels en 1884, les instructions ministérielles de 1923, 1938, 1947 et 1952 sur les travaux manuels à l'école primaire et dans les « sections-pilotes » des lycées et collèges. Il n'en reste pas moins qu'un tel enseignement sera toujours considéré dans la pédagogie traditionnelle comme marginal et mineur.

Il n'en est pas de même pour l'Éducation nouvelle. Les exemples de Pestalozzi, père spirituel de l'école nouvelle, et de Dewey, père fondateur de cette même école, sont là pour le montrer. Dans toutes ses expériences, Pestalozzi a montré qu'il croyait à l'éminente dignité du travail, tant manuel qu'intellectuel ; pour lui, suivant l'éthique protestante calvinienne du travail, ce dernier est la manifestation extérieure de la vie intérieure de l'homme : l'éducation doit promouvoir la vie intérieure par le travail. C'est dire qu'il n'y a pas de forme dégradée du travail mais correspondance entre le manuel et l'intellectuel. Pour sa part, Dewey va considérer le travail manuel comme un moyen idéal de correspondance entre l'individu et la société. Le travail manuel dès l'école a une signification sociale : par lui, l'enfant prend contact avec les premières nécessités de la vie sociale ; par lui, l'école devient une véritable communauté de travail. L'école sociale active est une école où l'on apprend en agissant, en acquérant le savoir par l'initiative et l'expérience personnelles et par l'esprit de coopération. Sous l'influence de l'éducation, l'évolution de l'enfant passe par les phases de formation qui ont caractérisé l'évolution de l'humanité, d'où l'importance de la pratique des travaux manuels. Chez Dewey, les enfants réalisaient des activités sociales significatives : construction d'un bungalow, fabrication de chandelles, tissage de la toile de lin, extraction de sucre à partir de la betterave. Toutes les définitions de l'Éducation nouvelle insistent sur ce point : unir l'activité manuelle au travail de l'esprit. C'est que le travail manuel a valeur éducative, au sens fort du terme, tant sur le plan sensoriel que sur le plan affectif ou sur le plan social. Le travail manuel n'est pas un à côté ou une compensation au travail intellectuel, il lui est indissolublement lié.

À la fois fascinés par l'efficacité américaine et son taylorisme et révoltés par cette taylorisation matérialiste et utilitariste, les pédagogues européens vont essayer de trouver une voie moyenne.

Comment ? En orientant le « manualisme », selon les termes de l'époque, vers le côté activité scientifique créatrice. En privilégiant l'aspect activité dans le travail manuel à l'école. En récusant tout excès d'un manualisme finalisé par exemple par une volonté trop précoce de professionnalisation. Le travail manuel est *in fine* une grande œuvre de réconciliation de la personne (corps et esprit) et de la société (classes sociales) par l'école (et la vie). Le manualisme, antithèse de l'intellectualisme étroit de la pédagogie traditionnelle, se veut ainsi la méthode éducative par excellence. Qui oserait encore dire que l'Éducation nouvelle n'intègre pas le travail manuel ? L'école du travail est d'abord une école active. À ce titre, les travaux manuels sont des méthodes de vie et d'instruction, et non des études spéciales.

LA PÉDAGOGIE SOCIALISTE OU L'ÉCOLE DE LA PRODUCTION

Toute la tradition socialiste sur l'école, qu'elle soit utopiste, anarchiste ou communiste, est marquée par un leitmotiv : l'union de l'enseignement et de la production. Marx et Engels ne dérogeront pas à ce principe. Le premier livre du *Capital*, par exemple, vante les résultats obtenus dans les fabriques et les écoles des pauvres en joignant la gymnastique à l'enseignement obligatoire, à tel point que les enfants qui ne fréquentent l'école qu'une demi-journée en savent autant, sinon plus, que ceux qui y restent toute la journée. L'alternance du travail et de la classe, la présence du travail productif dans l'éducation, la réunion de la production et de l'instruction, la nécessité du travail productif pratique, voilà bien des thèmes caractéristiques de la pensée socialiste en éducation.

La culture polytechnique

L'école socialiste défend une conception de la culture qu'elle veut polytechnique. Qu'est-ce à dire ? Que la culture doit être à la fois professionnelle et générale. Il s'agit bien de donner une culture générale comme dans la pédagogie traditionnelle, mais cette fois professionnelle et non plus abstraite. Il s'agit bien de donner une culture « intégrale » comme dans l'Éducation nouvelle, mais cette fois articulée sur et non plus juxtaposée à la production.

Marx a bien posé les principes de ce qu'il nomme les écoles polytechniques. Elles sont là pour établir la capacité à s'employer dans des domaines multiples. À l'âge des machines, les travailleurs doivent bénéficier d'une formation technique et professionnelle à orientation multiple. Anticipation de l'homme totalement développé, l'école polytechnique doit permettre de dépasser la forme capitaliste de la production et de réaliser la suppression de l'ancienne division du travail. Surclassant l'ombre de l'enseignement professionnel accordé aux prolétaires, l'éducation socialiste se doit d'introduire un enseignement technologique pratique, la culture polytechnique désignant le versant théorique. Respectant le rôle moteur du travail dans le développement de l'homme et de la société, l'éducation se réalise ainsi par le travail physique relié à la pensée.

Plus précisément, quels sont les éléments qui composent la culture polytechnique ? À la base, on doit y trouver une formation intellectuelle directement liée à la production réalisée, une formation physique et une formation esthétique. La trilogie classique (tête, main, cœur) se trouve ainsi reprise mais déplacée dans la mesure où elle repose sur un substrat, la transformation de la matière, le travail productif. Cette centration sur la production va alors entraîner d'autres glissements tant dans les contenus que dans les méthodes. Pour les premiers, l'accent sera mis plus particulièrement sur les mathématiques, les sciences de la nature, l'histoire et l'étude du « socialisme scientifique ». Pour les secondes, l'enseignement devra être autoritaire et collectif : autoritaire, car la vérité est connue et se doit d'être transmise puisque c'est sa réception qui crée l'autonomie et l'activité justes ; collectif, car l'homme est d'abord un être social. C'est ainsi que Marx définit les attributs fondamentaux inaliénables de l'éducation socialiste. Pour faire court, on pourrait résumer ces éléments structurels autour du programme suivant : alliance du travail productif et de la culture polytechnique.

Une telle alliance connaîtra bien des fluctuations. Certains, comme Blonskij, voudront ancrer tout savoir dans l'expérience des diverses formes du travail productif. Ils ne seront pas suivis mais posés comme idéal. D'autres, comme Lénine, voudront avant tout que l'école communiste dispense un enseignement systématique des connaissances fondées scientifiquement. Le principe formateur se déplacera alors de l'usine à l'école. Kroupskaïa, compagne de Lénine et ardente péda-

gogue, reproduira cette évolution d'une culture centrée sur le travail productif à une culture plus systématique et plus rigide. Cependant elle s'en tiendra à une position moyenne, insistant sur la mise en relation du travail productif avec l'enseignement, récusant tant l'absorption que la juxtaposition. La culture polytechnique exige, dit-elle, une liaison constante du travail à la théorie. Qui plus est, la formation professionnelle doit être articulée sur les autres matières : là réside pour elle le véritable critère d'une formation polytechnique. On retrouve là en fait un vieux dilemme : ou bien on prétend déterminer le plan d'enseignement autour de l'enseignement systématique, et alors il faut refuser ou réduire considérablement l'autre principe ; ou bien on met à la base du travail scolaire le principe de l'unité de l'école et de la vie, et alors on ne peut pratiquement plus se soumettre aux exigences de l'enseignement systématique. Lénine reviendra au premier aspect, Kroupskaïa essaiera de maintenir le principe de la polyvalence dans la formation en liaison avec les tâches de la construction socialiste, en proposant des thèmes de travail adaptés à l'évolution des techniques dans la société communiste. Staline ne la suivra guère, préférant la voie de Lénine, tant et si bien que la culture polytechnique se réduisit à un enseignement intellectuel et idéologique.

C'est peut-être la RDA qui avait montré le mieux que la culture polytechnique est le *versus* théorique de l'école de la production. Ce qui apparaît, c'est que, renversant la prépondérance traditionnelle des disciplines tournées vers l'homme, la culture polytechnique privilégie les sciences de la nature et leur mise en œuvre. L'orientation de la culture, les savoirs transmis par l'école, les rapports entre les types de savoirs, tout devait renvoyer à la culture polytechnique. La pédagogie socialiste se veut donc une culture générale professionnelle. À ce titre, elle tentera de mettre sur pied une méthode particulière, celle des complexes qui consiste à partir des objets sociaux pour retrouver dans un second temps les savoirs disciplinaires. Conjointement, elle voudra toujours promouvoir des contenus socialistes. La culture polytechnique socialiste est une culture prolétarienne, une culture de classe. Faut-il respecter l'enfant dans ses opinions philosophiques ou politiques ou faut-il suggérer à l'enfant un critérium social et politique déterminé pour qu'il soit plus libre et qu'il contribue à un avenir meilleur pour tous ?

L'école socialiste n'hésite pas : la neutralité laïque républicaine est une illusion entretenue par la bourgeoisie au pouvoir. La culture doit être contrôlée par des instances prolétariennes et elle doit transmettre des contenus de classe. Éduquer, c'est introduire l'enfant prolétarien à la lutte et au travail de sa classe, c'est faire de l'expérience de classe une expérience individuelle de l'enfant. L'instruction n'a donc pas de sens en elle-même, elle vaut par ce qu'elle signifie. La culture prolétarienne est la forme la plus achevée et la plus vraie de l'activité culturelle. Mais une telle culture n'a de sens que si elle s'enracine dans une école de la production.

L'école de la production

Même si en URSS le travail à l'école s'est donné de plus en plus des objectifs intellectuels et s'est dissocié de la production comme telle, même si le travail productif est sorti de la classe pour finalement faire partie des activités extrascolaires, même si la culture polytechnique est devenue par le fait même de plus en plus artificielle et sans fondement, on ne peut pour autant oublier la tradition socialiste en éducation, celle qui a été portée par Marx, ses précurseurs et ses continuateurs, à savoir la nécessité du travail productif dans l'éducation socialiste. Seulement, si Marx a posé un principe, la réunion de l'enseignement avec la production, en omettant d'ailleurs singulièrement que ce principe l'avait précédé, il n'a guère défini, ni théoriquement ni pratiquement, la mise en œuvre de ce principe.

C'est d'abord la social-démocratie allemande qui, vers la fin du XIX^e siècle, va s'attacher à éclaircir les problèmes. Son théoricien, Schulz, assigne à l'éducation, comme but, d'introduire l'homme dans le processus du travail social. Pour ce faire, en plus d'un enseignement sur le travail, il prône un enseignement par le travail essentiellement comme pratique du travail manuel, comme apprentissage d'une sorte d'ABC de la technique. Autrement dit, on est proche ici de la conception « bourgeoise » de l'Éducation nouvelle. Utiliser l'atelier pour acquérir les notions fondamentales de géométrie et de calcul, étudier les outils primitifs pour faire de l'histoire et éveiller à la discussion sur les problèmes sociaux, voilà qui rappelle bien des souvenirs à un Dewey ou à un Decroly. La plupart des plans sociaux-démocrates réduiront la nécessité du travail productif dans l'éducation au travail manuel. Le travail et la production sont alors perçus comme

intellectuellement pédagogiques mais non comme socialement pédagogiques. Là est la césure. En fait, les réformateurs radicaux infléchirent l'école nouvelle vers le socialisme mais ils ne franchirent pas le Rubicon pédagogique de la production. Cependant il ne suffit pas de rapprocher l'enseignement de la vie et de transformer l'école en communauté de travail pour définir la pédagogie socialiste : la place de la production y est déterminante.

Allant plus loin, Blonskij, en 1919, publie *L'école du travail* qui se veut une véritable école de la production, c'est-à-dire une école qui utilise le travail socialement et économiquement nécessaire. Il estime qu'à l'époque industrielle, la formation, générale et polytechnique, ne peut naître que du travail industriel et de sa compréhension au niveau intellectuel. Dans la formation, il privilégie l'aspect formateur de tout travail à l'usine, c'est-à-dire la connaissance des éléments de base, et non la maîtrise des procédés industriels. Bien entendu, le travail en fabrique ne doit pas trop exiger intellectuellement ni être trop pénible physiquement. L'école de la production devient l'école à l'usine. Moins confiant que Blonskij dans le cours de l'histoire, Makarenko mettra en place un véritable modèle d'éducation collective orientée vers le but assigné par le pouvoir du peuple soviétique. Une telle éducation collective sera fondée sur le travail. Seulement Makarenko privilégie l'aspect productif du travail sur l'aspect éducatif. Il préfère l'utilité de l'objet produit à la valeur éducative du processus. Travailler, c'est d'abord fabriquer des produits ; à ce procès se rattache une éducation générale du caractère, par la définition de perspectives et par la formation politique. Mais, pour lui, travailler ce n'est pas d'abord apprendre ni même apprendre à travailler. Le travail est un moyen de production avant d'être un moyen de formation. Loin de vouloir relier travail et enseignement, il refuse formellement toute liaison entre l'un et l'autre, allant même jusqu'à affirmer que les institutions scolaires ne doivent pas enseigner des connaissances intellectuelles en rapport avec le travail productif.

Autant Makarenko s'en tiendra à la juxtaposition de l'enseignement et du travail productif (et cela lui sera reproché), autant un responsable comme Pistrak à la même époque se fera le champion de leur interdépendance. Il récuse tout autant l'illusion des connaissances par des travaux manuels correspondants que la séparation des deux univers. La science n'est pas à part ; il faut donc bien

chercher une liaison entre le travail et la science, entre l'usine et l'école. En fait, ce que cherche Pistrak en poussant les exigences de la production, c'est à préparer la jeunesse à la grande industrie, à la rendre capable de relever le défi de l'organisation scientifique du travail dans un sens socialiste. La révolution scientifique devient un moyen de consolider la révolution sociale. Encore faut-il pour cela que la jeunesse soit apte à reprendre le flambeau et à le porter haut dans les combats de la production. Aussi convient-il de la former correctement de telle sorte que les masses laborieuses assimilent et fassent passer elles-mêmes dans les faits les idées de l'organisation scientifique du travail. Rationalisation, productivité, rigueur, évaluation, voilà les maîtres-mots qui doivent imprégner toute l'atmosphère de la classe. Tout compte fait, entre l'enseignement et le travail productif, que l'on parle d'union ou de juxtaposition n'est pas essentiel pour la pédagogie socialiste ; l'important c'est qu'il y ait enseignement et travail productif. Ce qui fait que l'on ne parle plus de travail manuel à l'école mais de travail productif. On assiste à une véritable absorption du travail manuel par la production. Là est la différence avec l'Éducation nouvelle ; chez cette dernière, le travail manuel se donne comme pédagogique et éducatif, mais non comme productif. C'est cette « tradition » socialiste que l'URSS perdit. À partir de Staline, le travail manuel sera réduit à la portion congrue et le travail à l'usine, pour les plus âgés, restera plutôt symbolique. Le modèle de la pédagogie traditionnelle l'emporta de fait. Bref, l'école socialiste, école de la production qui fonde une culture polytechnique, a eu bien du mal à réaliser ses idées. L'homme nouveau est mal en point.

LES TENDANCES CONTEMPORAINES OU LA FIN DU TRAVAIL MANUEL À L'ÉCOLE

Même si le schéma le plus proche de la réalité contemporaine semble bel et bien être celui qui correspond à la pédagogie traditionnelle, on ne peut se contenter de cette remarque car on ne peut que constater que la culture actuelle a changé et ne cesse de changer. L'école a changé. Le secondaire est devenu le fait de tous en raison même de l'évolution de la société et on demande de plus en plus à l'école de préparer à la vie professionnelle tout en devenant de plus en plus indifférenciée. Nous ne sommes plus dans une société de statuts prescrits ; aujourd'hui, il faut

gagner le statut social par le statut scolaire. Ce qui n'empêche pas l'école de continuer à être coupée de la réalité sociale alors qu'on lui demande de plus en plus d'y préparer.

La technique à l'orée de la culture

C'est la culture elle-même qui n'apparaît plus sous le même jour, elle s'est modifiée sensiblement. Les sociétés industrielles classiques se décomposent et laissent surgir une culture de la communication de plus en plus « branchée » directement (en dehors de l'école) sur le monde des adolescents. La contre-culture des années soixante s'est alliée à la théorie de l'information, les nouvelles technologies sont montées à l'assaut des structures éducatives comme la famille et l'école, l'informatique tend à se donner comme une évidence nécessaire. Les techniques de communication ont certes été bouleversées, mais surtout c'est la communication en elle-même qui est devenue un enjeu de la vie moderne. Sans pour autant se faire le chantre d'une société post-industrielle de la communication, on peut tout de même souligner que dans la culture actuelle les technologies sont devenues un enjeu social capital. La culture classique se trouve progressivement supplantée par une nouvelle culture, technologique donc, mais aussi par le fait même scientifique. Un nouvel ordre du savoir est né, éclipsant la raison classique, mettant fin à l'hégémonie des humanités. À l'école, dans l'ordre des préséances, le savoir scientifique s'est substitué au savoir scolaire littéraire.

Le déclin des humanités au profit des sciences semble indubitable et probablement irréversible. L'accentuation de la fonction sociale de l'école y contribue (hiérarchie des écoles, hiérarchie des métiers). En ce sens, la culture scolaire est caractéristique de la culture contemporaine. En même temps, le problème doit être abordé de façon plus fine car il s'agit aussi de déterminer si l'école programme le même type de connaissance dans toutes ses filières en les distribuant inégalement ou si elle y programme des connaissances relatives à des sphères d'activités sociales différentes. Lucie Tanguy, sur ce point, fait la très intéressante constatation suivante : « L'école, elle, suit ce double mouvement d'évolution de la science qui procède par déplacement et exclusion rejetant hors de la science académique les connaissances qui pénètrent dans la production, et de séparation qui se produit alors entre les connaissances théoriques qui s'incorporent à l'appareil de production

et les connaissances pratiques qui sont laissées aux travailleurs chargés de les faire fonctionner » (1983, p. 244). On va donc retrouver les connaissances théoriques dans les filières d'enseignement général et les connaissances empiriques et savoir-faire dans l'enseignement technique. Pour ce dernier, la dominante des savoirs est très nettement située du côté des connaissances opératoires et des savoir-faire destinés à l'action sur la matière, et ce bien entendu encore plus dans le technique court que dans le technique long.

Il y a donc technique et technique, science et science, technique et science dans le savoir scolaire. Qui plus est, la technique est édulcorée du social (à l'inverse de la pédagogie socialiste) : on évacue le social d'un enseignement qui est essentiellement tourné vers la production et on enseigne les techniques comme des faits neutres, naturels. Alors que l'enseignement général est orienté vers les connaissances et les maîtrises des bases de diverses branches du savoir scientifiquement constitué, le plus souvent dans la méconnaissance de leur valeur d'usage, l'enseignement technique est orienté à des degrés divers par la primauté accordée au caractère d'usage des connaissances. Alors que l'enseignement général est orienté dans la culture légitime, l'enseignement technique est orienté par et vers la production ou la circulation des marchandises. Comme il se doit, la technique et la science ont des fonctions idéologiques, socialement parlant, par l'intermédiaire de l'école. Il se pourrait d'ailleurs qu'en séparant ainsi les savoirs, l'école tende à fabriquer deux modes de pensée et de philosophie dominantes : l'idéalisme et le matérialisme mécanique. Quoi qu'il en soit, ce qui semble établi, c'est que le courant moderniste contemporain introduit certes le savoir scientifique et technique, en l'aseptisant, dans le patrimoine culturel reconnu, mais qu'en même temps il continue bel et bien à le diversifier et à le hiérarchiser scolairement et socialement. Ceci étant dit, force est aussi d'admettre que cette situation est l'enjeu d'un rapport de forces et que bien des mouvements tendent à modifier le rapport enseignement général - enseignement technique. En particulier, des groupes détenteurs de savoirs techniques cherchent à les faire reconnaître comme légitimes par l'école et à faire intégrer la technique, les représentations et les valeurs qui lui sont liées dans la culture légitime. Une certaine culture technique est de bon aloi actuellement et l'école est de plus en plus légitimement priée de s'en faire l'écho.

Pour autant, l'école ordinaire continue à résister ne serait-ce qu'à l'école parallèle. La technologie produit des messages consommés par les jeunes en dehors de la classe avec un énorme succès, mais elle provoque dans l'école elle-même tant de résistances qu'il n'est pas trop outré de parler dans bien des cas de rejet. L'école est une vieille dame qui a ses habitudes. En particulier, son temps d'assimilation est très long. Le projecteur de vues fixes est devenu courant car son introduction a été entreprise voici presque un siècle. On comprend que le temps de l'école n'est guère celui du développement industriel et que l'institution scolaire en soit réduite la plupart du temps à courir après son temps, à se proposer en permanence de rattraper une époque dont les changements sont de plus en plus rapides. Armée pour les digestions, l'école ne l'est guère pour les mutations. La conséquence, c'est que, par rapport à la technologie de l'éducation, les besoins pédagogiques ne priment jamais car l'outil les précède toujours. L'outil est d'abord là et ce n'est qu'alors que l'on essaie d'en faire découler des besoins pédagogiques. L'outil ne répond pas à des problèmes pédagogiques, il les crée plutôt. Il ne sera d'ailleurs envisagé dans l'univers scolaire que s'il s'articule de façon visible sur un projet pédagogique et si son bien-fondé relève d'une caution sociale suffisante. La technologie intègre l'école si celle-ci peut utiliser cet apport et surtout si la société l'y invite expressément.

Néanmoins, ce que l'on constate aussi, c'est que l'offre éducative venant de la technologie s'accroît de plus en plus et déborde de toutes parts l'école grâce aux progrès de l'électronique, en informatique et en télévision, et grâce aussi à l'abaissement considérable du coût des composants. Situation nouvelle : ce n'est plus seulement l'éducation qui déborde l'école, ce qui a très souvent été le cas, c'est l'instruction qui a pris la même voie. Les firmes industrielles qui investissent sur le marché de la communication jouent explicitement la carte de l'instruction hors de l'école, sans pour autant bien entendu négliger le marché spécifiquement scolaire. L'industrie éducative semble avoir renoncé à s'établir prioritairement dans l'école ; elle vise les familles et contourne ainsi les obstacles qu'elle a rencontrés dans l'institution scolaire. Ainsi l'école parallèle est en train de se structurer et de se trouver un public. C'est là une des manifestations de l'action en retour de la technologie sur la société ; la société devient technologique jusque dans ses espaces privés. Une des conséquences, c'est que la technologie participe de et renforce les

mécanismes de différenciation. D'une part parce que la concurrence empêche l'emploi universel d'une technologie, d'autre part parce que la consommation de ces produits dépend des possibilités économiques des clients. L'offre éducative existant désormais en dehors de l'école, celle-ci ne peut plus déterminer une politique en matière de technologie de l'éducation sans la situer par rapport à ce qui se passe en dehors d'elle. La fermeture sur soi n'est plus possible, l'ouverture devient contrainte et forcée, le tout étant de ne pas subir le gré des flots. La définition d'une attitude de l'école par rapport à ces technologies requiert que l'on tienne compte de l'évolution de la société, afin de mettre en évidence les fonctions demandées à l'école aujourd'hui.

On peut donc constater que tant sur le plan des contenus que sur celui des méthodes la technique est de plus en plus présente à l'école. N'oublions pas non plus que, sur l'ensemble de la jeunesse qui sort du système éducatif, la part de ceux qui ont acquis une formation professionnelle est de plus en plus importante. L'école répond donc de mieux en mieux à sa fonction de pourvoyeuse de main-d'œuvre qualifiée. Mais il y a plus. En France, avec la réforme Haby relative aux collèges (1975), l'enseignement technique a débordé sur l'enseignement général. La technologie n'est plus « réservée » à certains, elle devient le fait de tous. Même si les intentions et les actes dans ce domaine n'ont pas obligatoirement coïncidé, le glissement reste et il est significatif ; la technologie déteint sur l'enseignement général.

La technique, l'entreprise, la création industrielle, le travail et la production ont été frappés d'un véritable ostracisme culturel ; de ce fait la culture technique s'est constituée tardivement et sur les marges. Les promoteurs actuels de cette culture revendiquent son entrée en force dans toutes les institutions culturelles ; ils réclament en quelque sorte une révolution culturelle. Un des véhicules privilégiés pour cette mutation n'est autre, bien entendu, que le système éducatif, ce qui exige un profond remaniement des valeurs véhiculées par l'école. La place que l'école accorde à la technique doit être singulièrement amplifiée au nom de la culture elle-même. On demande à l'école de favoriser cette intégration de la technique à l'humanisme. Positivismes et humanismes sont en quelque sorte contraints de se donner la main pour se dépasser et engendrer une culture technique critique de l'appropriation de la société.

Il faut bien voir pour autant que cette reconnaissance de la culture technique n'est nullement triomphante. C'est même l'inverse : elle s'opère sur un fond de désenchantement de la société actuelle. C'est à la fois parce que nous sommes dans une société techniciste et qu'il ne faut plus seulement y être tel quel qu'il devient urgent d'élaborer de s'interroger sur le monde. Tout se passe comme si la critique de la société industrielle était le substrat commun à la nécessité de penser et d'éduquer aujourd'hui. Nous savons certes que la science et la technique sont insuffisantes pour définir la réalité humaine, mais en même temps nous n'arrivons plus à réaliser vraiment autre chose de convaincant et surtout à articuler cette autre dimension sur la science et la technique. Le divorce nous est en quelque sorte imposé. Comme le note très fortement H. Atlan (1991), le vieux lien unissant les fondements des connaissances scientifiques et ceux de l'éthique est définitivement rompu. À ce compte, la démarche scientifique semble saper les appuis de l'éthique et en défaire jusqu'au sens. Le risque est grand de voir la connaissance scientifique verser dans le totalitarisme, faute de contrepoids crédible. La culture elle-même ne tient plus (au sens de *Bildung*, en allemand). L'éducation se réduit à la formation et a perdu sa référence implicite à une image achevée de l'homme ; elle ne semble plus porteuse d'aucune sagesse. « Dans le monde contemporain de la techno-science, ce n'est pas la forme enfin accomplie de la Raison qui s'affirme, mais l'extension généralisée de la Puissance » (J.-B. Pontalis, 1985, p. 37). Si bien que nous nous trouvons dans une situation paradoxale puisque la raison n'a jamais été aussi impuissante dans un monde qui n'a jamais été aussi rationalisé, ce qui, on en conviendra, rend particulièrement malaisée la tâche éducative.

Quoi qu'il en soit, la poussée technologique est devenue telle qu'elle est incontournable, qu'elle s'ennoblit en culture et qu'elle demande à l'école de la reconnaître et de la promouvoir. Nous ne sommes par pour autant, loin de là, dans une culture polytechnique socialiste, ne serait-ce que pour une raison simple : la liaison formation-production n'est pas reconnue comme telle ; la culture technique n'est nullement liée à une école de la production mais plutôt à une culture ouverte qui rappelle l'Éducation nouvelle. Dans ce cas, cela signifie-t-il que l'école contemporaine a intégré le travail manuel, comme l'exigeait l'Éducation nouvelle ?

La fin du travail manuel à l'école

Pendant longtemps, les intentions dans le domaine ont été très claires : le travail manuel a été justifié et défendu au nom de la maîtrise de l'évolution technique et sociale, au nom des connaissances nécessaires pour ne pas subir le monde de la technologie et de la production ainsi que la division sociale du travail. L'EMT (éducation manuelle et technique) a été généralisée en 1977 par la réforme Haby en France mais elle a eu tendance à jouer un rôle de pré-orientation vers les filières déconsidérées. Le manuel, pour atteindre la sphère du culturel, doit quitter le sol du professionnel. Le technique « culturel » ne se veut plus professionnel, sinon il reste illégitime. L'école essaie en quelque sorte de retourner la pression sociale qu'elle subit du fait de l'évolution technique en prétendant la maîtriser ou la faire maîtriser, et en l'assimilant à ses catégories et à ses critères hiérarchiques. Cependant, un tel mouvement se heurte à la tendance profonde traditionnelle de l'école, soit purement et simplement au mépris du travail manuel. La réalité résiste. La division entre travail manuel et travail intellectuel, que Marx se proposait d'abolir, est toujours aussi élevée. Les lycées, bien que plus ouverts, continuent à mépriser toutes les formes d'enseignement pratique, utilitaire ; à l'école, on apprend avec sa tête et dans les livres, pas avec les mains. La hiérarchie scolaire respecte la hiérarchie sociale.

Ce qui prédomine, c'est l'exclusion du travail manuel à l'école et par l'école. Voici quelques années, l'étude que Viviane Isambert-Jamati avait consacrée à la place de la culture technique à l'école élémentaire (1984) le montrait très bien. Elle a analysé ce qui s'appelait à ce moment-là des activités d'éveil à dominante manuelle, sur la base d'un échantillon de pratiques à l'école primaire. Ce travail manuel était justifié dans les textes au nom de l'épanouissement des potentialités propres à chaque enfant et de la maîtrise corporelle et gestuelle, soit au nom de l'expression et non de la fabrication et de la production. Mais il était peu pratiqué : la moitié des maîtres ne le pratiquaient qu'une fois par semaine, un quart encore plus rarement, sans parler de ceux qui n'en faisaient jamais. De plus, ce travail manuel ne pouvait être considéré comme une introduction à la culture technique ; il était récupéré au profit d'une activité gratuite, esthétique. Seuls, semble-t-il, certains enseignants issus de la classe ouvrière faisaient correspondre le travail des

mains à une fabrication industrielle (confection de maquettes notamment). Mais cette tendance se retrouvait moins forte dans les quartiers populaires, au nom du nécessaire rattrapage de la culture humaniste qui échappait à ses enfants. La pratique restait donc miséreuse et dépréciée. Les activités manuelles ne contribuaient pas à jeter les bases d'une culture technique ; d'ailleurs, dans leurs visées éducatives, elles privilégiaient le formalisme intellectuel (acquérir des méthodes) et le spontanéisme (créer pour s'exprimer). Le travail et l'analyse de ses conditions sociales restaient singulièrement absents.

De manière générale, le rapport école-société se caractérise surtout par un processus d'évitement, processus encore plus prononcé pour les milieux populaires. Cet évitement passe en particulier par l'occultation du technique et du social. Pourtant les efforts faits actuellement pour introduire et revaloriser la technologie à l'école ne se présentent-ils pas comme un démenti d'une telle analyse ? Le contexte que nous avons décrit qui voit de plus en plus la technique entrer dans la culture reconnue n'a-t-il aucune incidence ? Si. Mais la première conséquence semble bien être la mort du travail manuel à l'école. Le travail manuel a été remplacé par la technologie. La réforme Chevènement (1985) de l'école primaire n'a plus parlé de travail manuel ou d'éducation manuelle. Elle a défini une nouvelle matière au programme, « science et technologie », en termes de connaissances d'astronomie descriptive, de physique et de chimie, de géologie et de biologie, sans oublier l'incontournable informatique. La technologie à l'école a mis à mort le travail manuel à l'école. C'est peut-être le signe que la culture technique a reçu son onction de respectabilité. Il n'est plus inconvenant de lier la culture et la technique.

*
**

Nous avons voulu montrer, en prenant l'exemple d'une discipline, combien la construction d'un *curriculum* scolaire est liée à des conceptions de l'homme et de la société. Le travail manuel nous a servi d'analyseur du curriculum scolaire dans ses principes, ses tendances, ses refus et ses hiérarchies. La pédagogie traditionnelle, fondée sur une culture gratuite et formelle, a exclu le plus possible le travail manuel de l'école. L'Éducation nouvelle, fondée sur une culture ouverte, a intégré le travail manuel à l'école. La pédagogie socialiste, fondée sur une culture polytechnique, a voulu

réaliser une école de la production au nom de la primauté du travail manuel. La période contemporaine, fondée sur une certaine reconnaissance de la culture technique, à condition qu'elle se fasse de plus en plus formelle et gratuite, a mis à mort le travail manuel à l'école pour lui substituer la technologie. On peut donc considérer que la période contemporaine perpétue la pédagogie traditionnelle en élargissant les contenus culturels qu'elle continue à traiter de la même manière. C'est bien parce qu'il n'a jamais réussi à satisfaire à ces critères que le travail manuel n'a jamais vraiment pu être considéré et accepté à l'école. Il est donc logique qu'il disparaisse. Ce qui ne signifie nullement que ce soit « normal ».

Pestalozzi avait donc tort de vouloir éduquer la tête, le cœur et la main. La main n'est acceptée à l'école que quand elle devient virtuelle ; quand la main rentre dans la tête, elle devient acceptable à l'école. L'école refuse et récuse la main. Chassés du paradis terrestre, pour apprendre à devenir homme, Adam et Eve, s'ils rentrent à l'école, échapperont au moins au travail manuel. Déchéance pour déchéance, après tout, le travail intellectuel ne peut que mépriser le travail manuel. Prométhée s'est sacrifié en vain pour réparer l'oubli d'Épiméthée. Le feu, volé aux dieux et déposé dans la main des hommes, n'est pas digne de l'école. Le Saint-Esprit, lui, est beaucoup plus pertinent : c'est sur la tête qu'il fait descendre les langues de feu. L'animal humain, oublié des dieux, ne veut plus se souvenir de son défaut de fabrication et de ce qui lui a permis de le compenser. La *technè* continue à être disqualifiée par le *logos*. Et pourtant la technicité n'est pas la chute ni l'oubli de l'Être, elle est ce qui permet à l'Être de s'articuler au Logos. C'est le geste qui a fait démarrer l'humain. La technique ne serait-elle pas une poursuite de la vie par d'autres moyens que la vie ? La technique nous donne la puissance ; quel pouvoir pouvons-nous garder sur elle ? L'objet technique ne serait ni un instrument ni un supplément, ce serait le site premier de la constitution du sujet et le nœud de toute histoire possible. La présence du travail manuel à l'école n'avait-il pas aussi comme fonction de nous rappeler cela et d'empêcher que la culture soit d'abord une omission ?

Jean Houssaye

Sciences de l'éducation
CIVIIC – Université de Rouen

BIBLIOGRAPHIE

- ATLAN H. (1991). – **Tout, non, peut-être**. Paris : Le Seuil.
- COMPAYRE G. (1885). – **Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle**. Paris : Hachette (2 tomes).
- FERRIERE A. (1928). – **La liberté de l'enfant à l'école active**. Bruxelles et Paris : Lamertin et Fishbacher.
- HOUSSAYE J. (1987). – **École et vie active. Résister ou s'adapter ?** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- HOUSSAYE J. (1988). – **Le triangle pédagogique**. Berne : Peter Lang.
- HOUSSAYE J. (1992). – **Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation**. Paris : PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). – **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire**. Paris : PUF.
- PESTALOZZI H. (1985). – **Comment Gertrude instruit ses enfants**. (Trad. M. Soëtard). Albeuve : Castella (1^{re} éd. 1801).
- PONTALIS J.-B. (1985). – La culture défaite. *In* **Le passé et son avenir. Essai sur la tradition de l'enseignement**. Paris : Gallimard.
- SOËTARD M. (1995). – **Pestalozzi**. Paris : PUF.
- STIEGLER B. (1994). – **La faute d'Epiméthée**. Paris : Éditions Galilée.
- STIEGLER B. (1996). – **La désorientation**. Paris : Éditions Galilée.
- TANGUY L. (1983). – Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. **Revue Française de Sociologie**, XXIV, 2.