

SAVOIRS EN "STAPS - EPS"

Au sein de l'université française et de ses disciplines souvent séculaires émergent, au cours du dernier quart du XX^e siècle, les "Sciences et techniques des Activités Physiques et Sportives" (S.T.A.P.S.), dont les origines se situent dans la formation des professeurs d'Education Physique et Sportive (E.P.S.) (1). Suite aux revendications de ce corps d'enseignants (2), la loi d'orientation de l'enseignement supérieur d'Edgar Faure (3) permet en 1969 la transformation des Instituts Régionaux d'Education Physique et Sportive (IREPS) en Unités d'Enseignement et de Recherche en Education Physique et Sportive (UEREPS) (4), marquant ainsi un début d'intégration universitaire. Mais au-delà de cette modification d'appellation les formations ne changent pas et le paradigme demeure celui du professorat d'EPS. En 1975 avec la loi Mazeaud apparaissent les premiers diplômes universitaires en STAPS, et depuis ont été créés par phases successives des cursus universitaires complets du Deug au Doctorat (5). Le contexte de l'installation de cette nouvelle discipline dans l'université paraît dominé par une

importante distorsion entre le grand nombre d'élèves-professeurs en formation et celui, bien plus petit, des postes ouverts au concours du CAPEPS (6). Pour essayer de résoudre ce problème, le pouvoir politique n'aurait-il pas favorisé l'intégration universitaire des formations en EPS par transformation de leurs cursus d'études en STAPS (7), dans un contexte marqué par le prestige des savoirs scientifiques et la dévalorisation des titres scolaires et universitaires consécutive à leur inflation (8) ? Les décisions ministérielles et les changements institutionnels et linguistiques qu'elles ont induites semblent attester d'un passage de "l'école professionnelle" à l'université ; et tout se passe comme si les pratiques d'exercice corporel avaient acquis le droit d'être considérées comme des objets dignes d'éclairages scientifiques et culturels. Mais quels savoirs constituent les Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives ?

Une diversité constitutive et son paradigme

La création en 1981 d'une section pluridisciplinaire STAPS (74è) au Conseil

-
1. MICHON (B.), "Esquisse d'une histoire sociale de la formation des enseignants en éducation physique et sportive". Revue STAPS, N° spécial : dossier de préparation au CAPEPS (première épreuve écrite), novembre 1986, pp. 94-112.
 2. Administrativement rattachés au Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports avec l'avènement de la V^e république, les professeurs EPS revendiquaient le retour de l'éducation physique et sportive au Ministère de l'Education Nationale et l'intégration universitaire de leur formation.
 3. Loi du 12 novembre 1968. Transformation des IREPS en UER EPS par décrets du 31 décembre 1968 et du 10 avril 1969.
 4. UER EPS d'ailleurs dérogatoires.
 5. Opus cité, Cf. note 1.
 6. CAPEPS : Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive. Présentant des dérogations, ce concours de recrutement d'enseignants n'est toujours pas un CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat du Second degré).
 7. MICHON (B.), "A la croisée des chemins". Actes des Journées d'Etudes de Strasbourg : Sciences Sociales et sports, ___ états et perspectives, Laboratoire APS et Sciences Sociales de l'Université des Sciences Humaines de Strasbourg, 1988, pp. 539-544 (Participation à la table ronde présidée par Michel Bouet).
 8. BOURDIEU (P.), "Classement, déclassement, reclassement", Actes de la recherche en sciences sociales, n°24, 1978, pp. 2-22.

Supérieur des Universités institutionnalise un pluralisme dans les savoirs disciplinaires de référence. Ainsi, à la différence de la plupart des secteurs universitaires qui s'identifient, même si peuvent exister différentes subdivisions, par un seul type de savoir discursif (les mathématiques, la philosophie, l'économie, l'histoire,...), les STAPS, dénomination propre à la France (9), se définissent d'abord par les activités physiques et sportives puis par les différentes disciplines universitaires susceptibles d'éclairer ces pratiques. Des lors, on comprend pourquoi sous le label "STAPS" puissent se rencontrer des contenus très variés : biologie de l'exercice corporel, physique des matériaux sportifs, économie du sport, psychologie, sociologie, pédagogie, etc. Une fois attestées la référence aux activités physiques on peut donc y mettre un grand nombre d'aspects... Mais les dénominations laissent apparaître la revendication d'une spécificité : la psychologie du comportement devient celle du "comportement moteur", la pédagogie devient celle des "conduites motrices", la sociologie des loisirs devient celle des "loisirs sportifs" ou des sports, voire d'un sport, etc. Ces appellations indiquent clairement que les savoirs discursifs fonctionnant comme de possibles références accèdent au rang de "savoirs-STAPS" à condition d'être appliqués aux pratiques physiques et sportives, point de départ des discours. Cependant ce souci d'une spécificité des formalisations scientifiques ne doit pas occulter l'importance des savoirs pratiques et techniques pluriels dont les activités physiques peuvent faire l'objet dans ce nouvel espace universitaire. Apparaît donc une double pluralité des savoirs pouvant qualifier les STAPS : celle inhérente aux différents types de savoirs de référence et celle existant pour chacun d'eux. Mais tous les savoirs ont-ils la même légitimité ? Si la didactique, la biologie de l'entraînement, la

psychologie de l'enfant et celle des apprentissages moteurs,... occupent des positions dominantes, l'économie, les statistiques, les langues étrangères,... sont quelque peu marginalisées ou inexistantes. De même les activités physiques telles que l'athlétisme, la gymnastique, le football, le basket-ball, la natation,... paraissent fondamentales et incontournables, tandis que le skateboard, le patinage sur glace, le golf,... ont bien souvent le statut d'"accessoires" ou d'"enjolveurs". D'une manière globale, les savoirs en adéquation avec le professorat d'EPS paraissent privilégiés tout au long des cursus d'études, tandis que ceux pouvant renvoyer à d'autres perspectives se trouvent escamotés, voire évacués.

Au-delà de quelques dénominations communes à l'ensemble des 19 instituts proposant des formations en STAPS, les fluctuations d'appellation de contenus similaires ou l'existence de titres identiques pour des enseignements différents doivent être soulignées, car cette "valse des étiquettes" souligne la plasticité des dénominations et des contenus de cursus d'études se réclamant tous des "STAPS" (1°). S'agit-il d'un processus stratégique dans une perspective de différenciation, ou bien le manque de maîtrise disciplinaire conduit-il à cette situation ? Ce phénomène polysémique s'accompagne d'ailleurs depuis 1984 d'une variation des désignations des instituts : les uns se nomment UFR EPS, d'autres UFR APS, certains UFR STAPS. Ce paysage très diversifié peut conduire au sentiment d'un manque d'unité et d'une identité problématique dans la constitution de ce jeune secteur pluridisciplinaire paraissant correspondre au possible passage d'une doxa dominée par les savoirs techniques et pratiques à une autre structurée par les

9. On peut rencontrer dans d'autres pays, kinanthropologie, sport, sciences du sport,... pour désigner des cursus d'études analogues.

10. MICHON (B.) et collaborateurs. Procès de professionnalisation des étudiants en STAPS, Contrat de recherche, Ministère de l'Éducation Nationale/Direction des Enseignements Supérieurs/DESUP 11, Action de recherche n° 13-18-01.

savoirs scientifiques (11) ; néanmoins cette apparente mouvance semble s'évanouir lorsque s'exprime par scs rappels à l'ordre l'orthodoxie de cet espace structuré selon une référence majeure à l'EPS. L'effectif réduit des enseignants STAPS de rang universitaire (16,3%) par rapport à celui des professeurs EPS type second degré (83,7%) objective d'ailleurs vraisemblablement cette fonction dominante des nouveaux cursus d'études en rappelant leurs origines (12). Si le souci de l'EPS peut traduire un "effet de corps", la diversité des savoirs, accentuée par la récente intégration universitaire et la création de nouvelles filières, peut donner lieu à des appréciations plurielles conduisant les différents agents à les adopter, ou à les transformer, ou à les ignorer, voire à les rejeter.

Quels rapports les étudiants en STAPS et les enseignants EPS entretiennent-ils avec les contenus des formations et en particulier avec les cultures savante et technique ?

Des relations aux savoirs

Si les appréciations des formations par les étudiants STAPS et les enseignants EPS, ainsi que leurs goûts pour les différents savoirs, font apparaître un certain pluralisme, de nettes tendances dominantes peuvent s'objectiver (13). Af-

firmant un goût prononcé pour la culture technique, la pratique physique et pédagogique, ces agents gérant l'éclectisme apparent des formations selon leurs dispositions, semblent souvent contraints d'acquérir des savoirs discursifs dans des matières qu'ils repoussent. Ils présentent dans l'ensemble les cursus d'études comme devant être d'abord professionnels même si coexistent en leur sein, d'un côté l'addition de techniques sportives de plus en plus nombreuses et d'un autre l'addition de matières théoriques apparemment "universitaires" et de plus en plus diverses. Leurs rapports aux contenus enseignés traduisent majoritairement d'une part leur souci d'avoir des formations pragmatiques et professionnalisées en EPS, ce qui constitue l'influence du capital spécifique de l'espace qu'ils assument plus ou moins bien, et d'autre part leur adhésion au thème de la revendication scientifique en EPS. La persistance de demandes visant à retraduire très schématiquement, id est le plus concrètement possible, des organisations conceptuelles importées, ne peut donc surprendre.

Mais ces rapports problématiques aux contenus abstraits des études pouvant objectiver une pluralité de préférences, paraissent exprimer des caractéristiques de leurs histoires socioculturelles. La majorité des agents semble en effet avoir entretenu des rapports problématiques avec le système scolaire et ses contenus, ce qui a pu les conduire à un capital scolaire très moyen, laborieusement acquis, voire relativement défail- lant (cette tendance étant nettement plus marquée pour le sexe masculin) (14).

11. MICHON (B.), "Culture savante, culture technique et STAPS", Saint Raphaël, Actes du colloque international : Anthropologie des techniques du corps, STAPS, 1985, pp. 125-135.

12. En mars 1989 le nombre total de postes d'enseignants implantés dans les 19 UFR s'élève à 557, dont 91 universitaires STAPS et 466 emplois de professeurs EPS certifiés ou agrégés (Source : Ministère de l'Education Nationale - Direction des enseignements supérieurs) .

13. Opus cité Cf. note 11.
MICHON (B.), "Etudiants en EPS et enseignements théoriques". Motricité Humaine, N ° 2, décembre 1983, pp. 47-58.
MICHON (B.), "Eléments pour une sociologie de la technicité des activités physiques et sportives". Actes du colloque de Metz

(septembre 1985) : Des lieux et des sports, Centre de recherche histoire et civilisation de l'Université de Metz, 1986, pp. 271-288.
MICHON (B.), "Analyse des producteurs, agents de l'Etat, de l'EPS et du sport sur la région Alsace", Enquête réalisée en 1983 dans le cadre du laboratoire APS et Sciences Sociales de l'Université Strasbourg II (résultats non publiés).

14. Opus cité Cf. note 13.

En homologie avec la faiblesse du capital scolaire de la famille d'origine (15), cette histoire scolaire paraît pouvoir éclairer le goût plus marqué pour l'action et la culture de métier, et non pour la réflexion culturelle et scientifique, ce qui s'atteste dans les rapports entretenus aux formations.

Et pourtant une très grande majorité se déclare favorable à l'intégration universitaire et souhaite voir la "recherche" se développer (16). Cette apparente contradiction disparaît avec l'objectivation d'une part de leur méconnaissance des fondements et des logiques de l'université, et d'autre part des types de "recherche" dont ils sont demandeurs. Cultivant le flou et l'équivoque, cette "double" attitude dominante à l'égard de la culture savante attestée essentiellement dans les discours, ne renvoie-t-elle pas à certaines propriétés socioculturelles et à une revendication de revalorisation d'une discipline et d'un métier dans un certain "ordre social" ? S'agit-il de stratégies visant à introduire dans l'espace universitaire des contenus et des soucis spécifiques aux STAPS, en le renommant pour les rendre conformes aux usages et aux normes de l'enseignement supérieur ?

Au-delà des effets de "champ" et des tendances les plus fréquentes, une certaine hétérogénéité sociale des publics ne conduit-elle pas à constater un pluralisme social des rapports aux formations en relation d'homologie avec les diverses trajectoires sociales des agents et donc avec les histoires les produisant comme tels, et donc avec leurs "habitus" (17) ? Les éventuels conflits

dont les cursus d'études sont le lieu et l'objet (18) ne traduisent-ils pas l'opposition sociale entre culture savante et culture technique ? Le rapport de l'agent à ces différentes cultures ne traduirait-il pas "le rapport fondamental que sa classe sociale entretient avec la société globale, la réussite sociale et la culture" (19) ?

Vers une logique sociale des rapports aux savoirs

Ayant incorporé les caractéristiques de leurs groupes sociaux d'origine (en général faibles consommateurs de titres et de diplômes scolaires), héritiers du goût de l'action plutôt que de la réflexion, les agents se caractérisent par des propriétés et des stratégies semblant se générer à partir de celles de leurs familles. Cette apparente "reproduction" des propriétés scolaires des familles par les étudiants et les enseignants dans leurs propres propriétés scolaires et leurs rapports aux contenus des formations, doit être nuancée. En effet, leurs histoires et leurs propres expériences peuvent leur donner des manières singulières de gérer les propriétés héritées, voire des propriétés supplémentaires acquises personnellement en fonction des contraintes socio-institutionnelles et de la nécessité de recourir à d'autres espèces de capital pour une insertion socio-professionnelle limitant un déclassement, ou assurant le maintien d'une position, ou encore permettant d'espérer une promotion sociale.

Selon la double dichotomie qui semble se dégager des analyses factorielles des correspondances (20), les rapports aux

15. Opus cité Cf. note 13.

16. Opus cité Cf. notes 13 et 1.

17. BOURDIEU (P.), esquisse d'une théorie de la pratique, Paris, Droz, 1972 (en particulier P- 175).

BOURDIEU (P.), "Quelques propriétés des champs" in Questions de sociologie, Paris, Minuit, 1980, pp. 113-120.

BOURDIEU (P.) et SAINT MARTIN (M. de), "L'anatomie du goût", Actes de la recherche en sciences sociales, n° 5, 1976, pp. 1-15.

18. Opus cité Cf. note 13.

19. BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.C.), Les héritiers, les étudiants et la culture, Paris, Minuit, 1964, p. 36.

20. Opus cité Cf. notes 11 et 13.

études objectivent assez nettement les caractéristiques du volume de capital dont les agents peuvent disposer à partir des propriétés "héritées" (histoire familiale) et des propriétés "acquises" (histoire singulière). La perception des études, les goûts, les préférences et les rejets dont les disciplines théoriques font l'objet, paraissent s'organiser d'une part selon l'importance donnée aux aspects pratiques, concrets et corporels, et d'autre part selon la qualité du capital scolaire individuel et familial.

Selon le premier pôle, les préférences pour la pratique, la technologie sportive, les aspects biologiques (essentiellement l'anatomie et quelque peu la physiologie), le "spécifique", s'accompagnent du rejet de l'intellectualisation, de la psychologie, de l'histoire de l'EPS. Cette première tendance paraît correspondre à la faiblesse du capital scolaire de la famille et à des catégories socioprofessionnelles où domine l'action (agriculteurs, ouvriers, personnels de service, enseignants d'EPS). Les études sont ainsi perçues comme trop intellectualisées, pas assez physiques, pas assez techniques et trop peu spécifiques. Cependant les propriétés scolaires de l'agent paraissent jouer un rôle, car la physiologie est par exemple aimée de ceux disposant du meilleur capital scolaire et semble rejetée lorsque celui-ci est plus moyen. Selon le deuxième pôle, les préférences pour la conceptualisation, les mathématiques, le "réflexif", les sciences humaines s'accompagnent du rejet de la technologie sportive, de l'anatomie, du "physique". Cette deuxième tendance semble correspondre à un capital scolaire familial plus important que précédemment (études supérieures) et à des catégories socioprofessionnelles où domine la réflexion (instituteurs, professeurs, cadres supérieurs). Les études sont ainsi perçues comme plutôt scientifiques, littéraires, peu spécifiques et trop techniques.

Dans l'ensemble les étudiants STAPS et les enseignants EPS paraissent se caractériser par des rapports probléma-

tiques aux disciplines théoriques de leurs formations. Leurs propriétés scolaires, constituant en général un capital scolaire très moyen voire laborieusement acquis, se présentent en rapport d'homologie avec celles de leurs familles, compte tenu de l'évolution du système de la scolarité, du marché des titres scolaires et du marché de l'emploi en général ; et elles paraissent déterminer leurs goûts pour la pratique physique et pédagogique plutôt que pour les disciplines discursives. Cependant, au-delà de cette globalisation hâtive, apparaissent des différenciations selon les sexes : les traits généraux que nous venons de dégager sont d'autant plus marqués qu'il s'agit du sexe masculin.

Bien qu'étant issus majoritairement de la petite bourgeoisie d'action (dont la structure du capital atteste d'une dominante de "l'économique" sur le "culturel"), les agents attestent aussi d'un certain pluralisme dans leurs origines sociales (21) ce qui n'autorise pas à réduire la logique explicative à l'opposition actif-réflexif déterminée par les seules propriétés scolaires familiales sur lesquelles se greffent celles des agents, d'autant plus qu'il conviendrait de prendre en compte d'autres caractéristiques sociales des familles telles que les pratiques sportives familiales, la taille du lieu de résidence, ... et d'autres propriétés pour les étudiants et enseignants telles que les pratiques physiques et sportives, les caractéristiques corporelles... Cependant l'introduction dans notre analyse des propriétés sportives et corporelles de ces agents, ainsi que des propriétés sportives de leurs familles, semble renforcer le dipôle actif-réflexif : les agents ayant le capital scolaire familial le plus défaillant et un capital scolaire personnel médiocre manifestent, le plus souvent, un recours compensatoire à un capital corporel conséquent (22). Bref, l'importance du

21. Opus cité Cf. note 13.

22. Opus cité Cf. note 13.

capital corporel et le niveau d'excellence physique et sportive en découlant pourraient bien être des déterminants du rapport aux contenus théoriques des formations... Si les représentations que les agents se font des études paraissent déterminées par certaines de leurs propriétés constituant plusieurs espèces de capital, ne sont-elles pas aussi fonction du capital spécifique et de la doxa du champ des pratiques d'exercice corporel et du sous-champ STAPS ? En effet, des propriétés ne peuvent fonctionner comme capital que si l'agent qui en est pourvu, peut en tirer des profits matériels et/ou symboliques dans un champ donné. Par voie de conséquence, est-ce le capital corporel conséquent qui doit être pris comme compensatoire du capital scolaire défaillant ? Ou bien, est-ce le capital scolaire conséquent qui doit être pris comme compensatoire d'un capital corporel défaillant ? Bref, quelle est l'espèce de capital qui doit être considérée comme compensatoire ?

Compte tenu du rapport d'homologie qui paraît globalement exister entre d'une part culture savante, culture technique et d'autre part structure sociale de la population des agents en STAPS et en EPS, et eu égard aux travaux réalisés sur les fonctions sociales de l'enseignement technique (23) et sur les fonctions sociales de l'enseignement scientifique (24), on peut avancer que ces différentes cultures renvoient à des classes et à des fractions sociales différentes. Ainsi les divisions sociales se redoublent de divisions culturelles, et la culture technique apparaît socialement dominée par la culture savante parce

MICHON (B.), "Capital corporel et stratégies sociales : le cas des étudiants français en éducation physique et sportive, in Sports et sociétés contemporaines. Actes du VIII^e Symposium international de l'I.C.S.S., Paris, INSEP, juillet 1983, pp. 539-548.

23. GRIGNON (C.), L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique, Paris, Minuit, 1971 (en particulier p. 305).

24. SAINT MARTIN (M. de). Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique. Cahiers du centre de sociologie européenne, Paris, Mouton, 1971.

que le souci technique à l'inverse du souci savant ne correspond pas aux fractions sociales dominantes mais à des fractions "petites bourgeoises" et à "l'aristocratie ouvrière".

En conséquence, la position dominée qu'occupent les STAPS dans l'université et les conflits entre culture savante et culture technique dont les formations sont le lieu et l'objet, s'éclairent certes par la valeur sociale des cultures de référence et donc par la différence de structure sociale et peuvent exprimer des états du rapport des forces entre les différents groupes sociaux ; et les relations que les agents entretiennent à l'égard de l'héritage historique du champ, de la présente situation universitaire (25) et des projets d'avenir, non seulement sont déterminés par leurs trajectoires sociales, mais dépendent aussi de leur position dans le champ. Si l'émergence des STAPS suppose un autre statut de la culture savante dans un sous-champ dominé jusqu'alors par la culture technique, une grande partie des agents risque de se trouver démunie des propriétés socioculturelles nécessaires à la gestion de cette nouvelle doxa...

Conclusion

D'après les apparences on serait tenté de définir les STAPS par leur caractère "bi-culturel", mais par delà un "flou" aux fonctions de masquage, la domination par l'EPS de cet espace s'accompagnant de la prééminence d'une culture de métier avec ses aspects pratiques conduit à dénoncer ce "piège". En effet, si "l'école professionnelle" s'est trouvée quelque peu ébranlée par l'intégration universitaire elle a su préserver son identité et ses fondements en retraduisant les exigences universitaires en fonction de sa logique fondamentale, et en s'ornant des signes lui permettant d'apparaître en compatibilité avec la doxa de l'enseignement supérieur. Bref, les agents dominants de l'école profes-

25. Opus cité, Cf. note 11.

sionnelle ont tendance à la "reproduire" et à la "perpétuer dans son être" en orchestrant en fonction de leurs propriétés sociales les modifications indispensables à sa nouvelle image fonction des contraintes imposées par le système universitaire. Sans renoncer à l'ancienne doxa les agents "STAPS-EPS" pensent ainsi accéder à une "reconnaissance universitaire" ; mais la logique dans laquelle ils sont inscrits n'est-elle pas à l'origine non seulement du statut quelque peu marginalisé des STAPS dans l'université, mais aussi des conflits qui les animent ? S'inscrivant dans un processus de demande de reconnaissance sociale, la "revendication scientifique" en "STAPS-EPS" apparaîtrait ainsi comme socioculturellement déterminée et aurait peu de chance d'aboutir eu égard au "contournement" de ce qui constitue les fondements de l'université. L'étude de l'évolution de la structure sociale des publics de formation révèle un lent embourgeoisement des publics s'accompagnant d'une progressive intellectualisation depuis l'intégration universitaire ; et bien qu'elle objective un actuel recrutement toujours dominant dans la petite bourgeoisie d'action, elle atteste d'un effet "rupture" dû à l'intégration universitaire (26). Cependant la doxa universitaire qui privilégie les références scientifiques et culturelles, le concept, le chiffre et la logique abstraite, se trouve encore repoussée par une grande partie des agents qui refusent de faire une place dominante dans leurs stratégies d'études et d'insertion socio-professionnelle au capital scolaire dans ses particularités quelque peu traditionnelles, préférant ainsi avoir recours à un capital corpo-sportif le plus souvent conséquent. Quels effets pouvons-nous néanmoins attendre du lent processus d'embourgeoisement des publics qu'accompagne une certaine acculturation ? Des "nouveaux" agents vont-ils induire une "réinvention" des

formations, du métier (27) de "prof de gym" et de nouveaux profils chez les enseignants ? Tandis que les STAPS seront plus "universitarisés", l'université de demain sera-t-elle plus professionnalisée qu'aujourd'hui selon le désir d'une tendance actuelle ? Quelles seront les conséquences de ce double mouvement ?

La distinction que nous opérons entre la "science" et la "technique" nous paraît aller de soi ; nous pensons que le technicien se distingue "naturellement" du savant, parce que la technique n'est pas "la même chose" que la science. Cependant, c'est seulement à partir du moment où les "intellectuels" se sont séparés des gens de métier que les arts libéraux ont pu être distingués des autres arts, et que le "savoir désintéressé" du savant est apparu comme essentiellement différent du "savoir appliqué" de l'artisan (28). Quand et dans quel contexte émerge le souci technique dans les discours dont les activités physiques sont l'objet ? Peut-on repérer des facteurs sociaux responsables de son apparition et de son développement ?

26. MICHON (B.), "Eléments pour une histoire sociale des enseignants en éducation physique et sportive", *STAPS*, n° 8, octobre 1983, pp. 12-28.

27. MUEL-DREYFUS (F.), *Le métier d'éducateur*, Paris, Minuit, 1983.

28. LE GOFF (J.), *Les intellectuels au Moyen Age*. Paris, Seuil, 1965.