

UNE LANGUE POUR S'EN SERVIR

Christine Barré-de Miniac

«La présence en chaque homme des autres hommes, c'est par le langage qu'elle se matérialise» (Simone de Beauvoir)

Le terme itinéraire évoque le voyage. «Chemin à suivre pour aller d'un lieu à un autre», dit le Lexis. Quand il s'agit de recherche et d'un itinéraire symbolique les lignes sont fuyantes.

Où est le point de départ ? Faut-il le situer à la date d'entrée dans l'organisme de recherche ? Ou à celle de l'obtention du label de chercheur ? Ou faut-il remonter plus loin dans le passé et fouiller dans la petite enfance pour repérer les empreintes de futur chercheur ? A ce flou du départ répond une certitude, celle de ne jamais être arrivé, seulement une intuition, à des instants privilégiés, d'avoir progressé sur le chemin.

Quel chemin ? Tout ce que je puis dire est que le mien est situé au pays du langage. Préoccupation philosophique, humaine, j'ai toujours pensé et pense encore que posséder sa langue et pouvoir s'en servir donne du pouvoir tout court et met sur le chemin d'une certaine liberté.

D'une formation de psychologue à la recherche sur l'enseignement du français

Point de départ réel ou non, je poserai une première borne aux années 65-70, celles de mes études de psychologie.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 25, 1992

Formation ou formation(s) ? Il y a vingt ans la question se posait déjà de l'unité de la psychologie. Entre expérimentalistes et cliniciens la lutte était acharnée. L'opposition de méthode se doublait d'une autre concernant l'objet de la psychologie et la conception de celle-ci. La lutte n'était pas exempte de jugements moraux plus ou moins explicites concernant le découpage que les expérimentalistes s'autorisaient au nom de la science. A ces découpages en fonctions psychologiques les cliniciens opposaient le respect de l'homme dans son unité. «(Le lecteur) pourra regretter que la psychologie ne lui offre pas le confort intellectuel et les satisfactions esthétiques qui émanent des systèmes bien pensés», conclut M. Reuchlin dans son manuel de psychologie, tentant de présenter ce conflit d'une manière dépassionnée.

La formation que j'ai reçue pendant deux ans à Lille a été marquée par la rigueur expérimentale. Qu'il s'agisse de J.F. Le Ny pour la psychologie générale ou N. Galifet pour la psychologie de l'enfant, ces deux professeurs m'ont marquée par leur passion, l'un pour les théories de l'apprentissage, la seconde pour les travaux de Piaget. Ils m'ont transmis non seulement des connaissances solides, mais aussi les prémisses de ce qui deviendra plus tard un intérêt permanent pour l'épistémologie.

Une importante formation à la méthodologie en psychologie expérimentale me fut dispensée au cours de deux années. Formation aride, dont je ne voyais pas toujours l'articulation avec les théories psychologiques enseignées par ailleurs. J'ai parfois été irritée du perfectionnisme exacerbé dans la fabrication de questionnaires ou d'épreuves, comme celles d'associations de mots, d'apprentissage de listes de lettres, de chiffres, de mots, avec ou sans signification etc..., techniques favorites de l'époque pour l'étude de la mémoire et du langage.

Néanmoins je reste, dans ma pratique de recherche actuelle pourtant si éloignée de ces méthodes, profondément marquée par la rigueur : distinguer le plan des faits et de l'observation de celui de l'interprétation et de la théorie, connaître les précautions à prendre pour passer d'un plan à un autre, penser aux interférences et parasites possibles avant de s'arrêter à une hypothèse interprétative etc...

S'il est vrai qu'on ne peut se libérer que de ce que l'on connaît bien, c'est peut-être cette connaissance qui m'a permis d'oser entreprendre des recherches sur des terrains et sur des thèmes nécessitant une prise de distance par rapport à ces méthodes classiques.

Formation générale donc qui aura eu le mérite, par son insistance sur la nécessaire rigueur de la pensée et du raisonnement, de renforcer mon

penchant naturel à refuser tout dogmatisme, en commençant par celui relatif à la définition de l'objet de la psychologie et de la spécificité de ses méthodes.

J'ai en effet voulu voir ce qu'il en était de cette psychologie clinique considérée avec tant de méfiance (le mot est faible) par les expérimentalistes. Je ne voulais pas admettre - et je ne l'admets toujours pas, même si je regarde les choses avec plus de distance - que l'on se dise psychologue, et que sur le dos de l'individu humain auquel on s'intéresse et que l'on cherche à comprendre, on se divise et se déchire.

La formation que j'ai trouvée dans le cadre du diplôme de psychopathologie de l'Institut de Psychologie m'a effectivement initiée au monde de la clinique et de la psychiatrie. Formation courte, elle avait surtout pour objectif de présenter l'ensemble des possibilités d'insertion d'un psychologue dans le secteur de la pratique clinique, possibilité qu'il eût fallu alors approfondir si j'avais fait le choix de ce secteur professionnel.

Étais-je déjà marquée de manière indélébile par ma formation antérieure, j'ai trouvé dans ce diplôme, des praticiens très enclins, eux aussi, à l'incertitude et à l'interrogation épistémologique. Que ce soit à propos du relativisme culturel des nosologies psychiatriques ou lors des présentations de malades dans le service du Dr Pichot, la prudence méthodologique était à l'ordre du jour. De manière inattendue et paradoxale, c'est à l'occasion d'un enseignement clair et systématique de la théorie freudienne, grâce à l'explicitation longue et minutieuse du mode d'élaboration de celle-ci et de son évolution, de ses remaniements successifs, que j'ai réellement compris la notion même de théorie, de variable hypothétique et d'aller et retour entre faits et hypothèses.

«Simple» critère de cohérence interne pour la théorie de Freud, vérification expérimentale possible dans certains domaines bien circonscrits étudiés par la psychologie expérimentale : bien sûr la force explicative varie dans l'un et l'autre cas. Mais peut-on ignorer des faits sous le simple prétexte qu'on ne peut pas (encore) les expliquer ?

Les situations pédagogiques complexes que j'aurai plus tard à analyser et comprendre seront là pour me rappeler la leçon.

Pour moi, après cette formation, un choix était à opérer, non pas entre des théories, non pas entre des objets plus ou moins scientifiquement étudiés, mais entre deux professions : celle de chercheur ou celle de clinicien.

Le choix de la recherche, avec une inscription en maîtrise sur un sujet relatif au langage chez les enfants a constitué un virage essentiel. Le choix du thème n'est pas étranger à la fascination qu'exerce sur moi le pouvoir qu'a la psychanalyse de faire exister ou renaître des individus grâce à la parole qu'elle laisse se déployer. «Qu'est-ce qui fait que l'homme est homme?» J. Monod conclut ainsi le débat houleux entre Piaget et Chomsky sur l'origine du langage, débat qui a beaucoup marqué mon cheminement intellectuel, et dont la question de Monod résume bien l'enjeu.

En 1969, un peu par hasard, j'ai été sollicitée pour faire des vacances à l'INRP, dans une équipe qu'animait alors H. Romian autour du «plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire».

Depuis cette date, voilà donc maintenant un peu plus d'une vingtaine d'années, mes travaux portent sur la pédagogie de la langue. Malgré la permanence de ce thème et de mon appartenance à cette institution, c'est néanmoins un sentiment de renouveau qui domine lorsque je jette un regard en arrière.

D'abord parce que l'Institut, à travers ses différentes appellations, a beaucoup changé, depuis l'unique «Service de Recherche», dirigé par L. Legrand, la subdivision en directions de programmes, puis en Départements de Recherche, jusqu'à l'ouverture actuelle sur l'université et l'introduction massive des Sciences de l'Éducation. C'est peut-être la quête permanente de son identité, source de tensions certes, qui lui a permis, sorte d'effet en retour, ce dynamisme évolutif. Une histoire passionnante serait à écrire.

La mienne, celle de mon cheminement à l'intérieur de l'Institut me paraît s'organiser autour de quatre directions :

- de recherches proprement didactiques je suis passée à des recherches contributives, certes, à la didactique, mais non directement en termes programmatiques et disciplinaires ;

- d'une perspective psychologique, je suis passée très progressivement à une perspective psychosociologique ;

- aux méthodes quantitatives de mes recherches initiales j'ai progressivement ajouté l'utilisation de méthodes qualitatives plus adaptées aux recherches compréhensives ;

- d'une conception de la formation conçue comme un apport de la recherche fondamentale aux préoccupations du terrain je suis passée à une conception de celle-ci comme parcours personnel, le formateur-

chercheur pouvant seulement fournir des entrées et des «points d'appui» (A. de Peretti) lors de ce parcours.

Ces quatre directions sont en étroite interdépendance. Certes, elles ne m'apparaissent clairement qu'avec le recul de ces vingt années vécues plus dans un sentiment de bricolage et de tâtonnements. La reconstruction a posteriori de ces lignes de force hérite des effets de rationalisation de toute reconstruction du passé. Mais peut-il en être autrement ?

La formation à la recherche

Lorsque je suis arrivée dans les équipes travaillant à la rénovation de l'enseignement du français dite «Plan Rouchette», les objectifs pédagogiques avaient déjà été bien définis. La question à l'ordre du jour était d'optimiser l'adéquation entre ces objectifs pédagogiques définis et les démarches à mettre en oeuvre. Solliciter mes connaissances théoriques en matière de psychologie de l'enfant et du langage pour contribuer à cette recherche, telle était la demande qui m'était faite.

Je me trouvais donc, en tant que chercheur, en position de prestataire au service d'une cause pédagogique à laquelle j'adhérais d'ailleurs parfaitement. Articuler l'oral et l'écrit, équilibrer les activités de la langue, fonder scientifiquement l'enseignement par des approches pluridisciplinaires, autant d'options que je partageais totalement. Contribuer à l'élucidation des hypothèses pédagogiques, à fonder et mettre au point des démarches : il s'agissait de recherche-action, le chercheur partageant les enjeux de l'expérience.

A un second moment de la recherche j'ai joué, comme chercheur toujours, un tout autre rôle, lorsqu'il s'est agi d'évaluer les effets de cette pédagogie mise en place. Avec A. Gonin-Lafond nous avons imaginé un dispositif, fait de questionnaires et épreuves, de groupes contrastés et groupe témoin, retrouvant la tradition expérimentaliste appliquée au terrain.

Enfin, dans un troisième temps et toujours à propos de cette expérience, j'ai adopté un autre regard, celui du chercheur fondamentaliste. En vue d'une thèse, j'ai tenté d'examiner, à la lumière d'une réflexion et de lectures sur le développement sémantique de l'enfant, les résultats observés à des épreuves de vocabulaire lors de l'évaluation. Cette démarche m'a permis de mener plus loin les analyses en dépassant les constats statistiques et d'émettre des hypothèses interprétatives sur le rôle spécifique de la pédagogie mise en oeuvre.

De ces changements de rôle et types de recherche sur une même expérience pédagogique j'ai conclu - était-ce toujours mon refus de dogmatisme qui me poursuivait ? - à l'intérêt de chacun d'eux.

Le choix du type de recherche ne me paraît pouvoir se faire dans l'absolu. Si le type de relation avec le terrain doit toujours être clairement explicité, la démarche de recherche, elle, dépend de critères tels que les buts visés ou l'état des connaissances sur un sujet donné. La multiplication des approches me paraît être un garant de rigueur scientifique, et de plus grande richesse lorsqu'il est possible de les articuler.

Une conception de la formation par la recherche était sous-jacente au dispositif mis en oeuvre. Les équipes étaient très nombreuses (84 en 1972-73), réparties dans toutes les académies, ce qui laissait escompter une bonne diffusion locale des retombées de la recherche.

Cette recherche proprement didactique, puisque contribuant à l'élaboration de stratégies pédagogiques, n'a pas ignoré les travaux sociologiques de l'époque, les notions d'héritage culturel et de reproduction développées à l'époque principalement par Bourdieu (1970). Lors des observations en vue de l'évaluation de l'expérience, la variable sociologique a été introduite en terme de catégorie socio-professionnelle, c'est-à-dire comme variable indépendante du sujet.

Un virage important pour moi a été amorcé lorsque j'ai découvert la littérature critique des pédagogies de compensation liées aux travaux de psychologie différentielle du langage (Little et Smith, 1971), les travaux de Labov (1978), ensemble de travaux repris par le CRESAS, et remettant en cause radicalement le concept de handicap socio-culturel (1979).

La variable que j'avais cherché à «contrôler», selon les termes de l'expérimentation classique, devenait la variable pertinente. Plus précisément, j'ai retenu de ces lectures, ainsi que des travaux d'E. Espéret (1979) que les situations pédagogiques étaient à analyser comme un facteur générateur de différences dans la mise en oeuvre des performances linguistiques.

Il fallait donc étudier ces situations dans leur ensemble y compris dans leurs dimensions relationnelles sous-tendues par des facteurs psychosociologiques, et non plus seulement en terme de stratégie didactique.

L'interdisciplinarité au collège et la pédagogie différenciée

La participation aux travaux sur la rénovation des collèges, expériences conduites à l'initiative de L. Legrand, m'a fourni l'opportunité d'initier ce travail sur les situations pédagogiques. Arrivée dans le dispositif au moment où était mise en place une expérience d'interdisciplinarité, j'ai eu à construire, avec F. Cros, un système d'analyse des situations et séquences pédagogiques imaginées et pratiquées par les professeurs au cours des deux années d'expérience (1978-1980). Imaginées ? En effet l'originalité du projet était de dégager une part de l'horaire officiel pour réaliser des activités concertées entre professeurs de disciplines différentes, l'hypothèse étant que l'enfermement disciplinaire pouvait être un frein à certains apprentissages. A l'intérieur de ce cadre tout était possible. A nous, chercheurs, de repérer le sens des actions et séquences réalisées, la nature des besoins pris en compte par les professeurs, lorsqu'un espace de liberté leur est ouvert.

Voulant rester proche des conditions réelles de l'expérience pour les enseignants et de leur perception et analyse des situations, nous leur avons demandé des récits, précis et circonstanciés, de leurs actions. Ce sont ces récits qui ont été analysés (C. Barré-de Miniac, F. Cros 1984). C'est là que je me suis initiée à accorder de l'importance à tous les détails, comme ceux relatifs aux lieux et organisations temporelles des actions, à abandonner le carcan des hypothèses trop restrictives de départ, à démêler les fils d'un écheveau et non plus à administrer une preuve. Renversement de vapeur par rapport à ma formation initiale et passage de méthodes quantitatives à des méthodes qualitatives, sans abandon pour autant de la rigueur d'analyse.

Parmi les nombreuses dimensions d'analyse utilisées, l'une d'elles s'est imposée par la fréquence avec laquelle elle revenait, signe d'une nécessité qui peut enfin s'exprimer lorsque le carcan des disciplines et la contrainte de «faire le programme» lâchent prise. Nous l'avions à l'époque appelée «les formes d'expression». Dans ces séquences interdisciplinaires les élèves ont pour tâches de parler, écrire, dresser des tableaux de chiffres, construire des graphiques, mais aussi travailler leur voix, fabriquer des objets, dans un but pratique ou artistique. Je vois dans l'étude de ces tâches les prémisses de mon orientation future vers l'étude

des activités de production des élèves, orientation que j'actualiserai plus tard en travaillant sur l'écriture.

Après le départ de L. Legrand, départ qui a marqué la fin des projets d'envergure initiés au plan national par l'Institut, le thème de la pédagogie différenciée apparaissait comme intégrateur des différentes expériences réalisées dans le cadre de la rénovation des collèges. Plus précisément, la formation à la pédagogie différenciée paraissait essentielle pour éviter que celle-ci ne soit réduite à l'une ou l'autre des techniques de différenciation possible : groupes de niveau-matière, interdisciplinarité, activités de soutien etc... Dans le prolongement de la recherche précédente, c'est la formation à l'analyse des situations de classe que nous voulions développer. Il s'agissait d'étendre à la formation l'avancée théorique de notre recherche précédente, à savoir la nécessité de prendre en compte la situation pédagogique dans toutes ses dimensions : psychologiques et didactiques, mais aussi psychologiques et institutionnelles.

C'est sur ce thème de la formation à la pédagogie différenciée que je suis passée nettement d'une perspective de recherche psychologique à une perspective psychosociologique, entendue comme l'analyse de lieux d'articulation entre des facteurs psychologiques, sociaux et institutionnels. Que ce soit dans le cadre de l'élaboration d'un module de formation à la pédagogie différenciée (document à l'usage des MAFFPEN alors naissantes) ou dans celui d'une recherche-action plus pointue (C. Barré-de Miniac, F. Cros, 1988).

C'est ainsi que j'ai abordé la formation comme un lieu de travail psychosociologique, en l'envisageant avant tout comme un parcours, où ce qui compte le plus est, non pas le mode d'entrée, mais la possibilité pour chacun de se créer des assises suffisamment solides pour avancer toujours.

La recherche a largement confirmé l'intérêt de cette approche. Restraignant délibérément le champ, nous avons mis à l'épreuve trois modes d'entrée dans la pédagogie différenciée : l'un par les apprentissages scolaires et disciplinaires, l'autre par la pédagogie générale, et le troisième par les aspects institutionnels. On reconnaîtra là la préoccupation d'une approche multi-dimensionnelle des situations pédagogiques. L'interpellation entre ces trois approches de la formation, l'impossibilité de les dissocier totalement dans les faits, constitue à mes yeux des arguments majeurs pour développer des recherches psychosociologiques dans lesquelles la question des savoirs ne soit pas isolée de celle des conditions sociales et institutionnelles de leur acquisition.

A cette époque, et pour répondre à une commande, j'ai réalisé une enquête auprès de parents dans le cadre d'une recherche sur les représentations de l'évaluation. Oserai-je le dire ? C'était la première fois de ma vie de chercheur en pédagogie que je sortais réellement de l'école ! Cette expérience, pourtant brève et ponctuelle, a été déterminante d'une autre évolution de mes recherches. Des longues conversations que j'ai eues avec les parents, chez eux, hors du contexte scolaire, j'ai retenu qu'ils n'avaient pas que des stéréotypes, des idées toutes faites sur l'école, mais qu'ils avaient, tant sur les questions pédagogiques que sur les contenus d'enseignement, des conceptions élaborées, des savoirs et des habitudes -des usages au sens des us et coutumes-. Une pédagogie centrée sur l'élève (c'est ainsi que nous avons finalement nommé la pédagogie différenciée au sens large) m'est apparue comme devant viser à aider l'élève à concilier, coordonner ces savoirs. Il ne s'agissait plus seulement de rendre compatibles les savoirs scolaires et des représentations approximatives de ces savoirs, mais de se poser la question d'une concurrence ou non entre ces savoirs et leurs usages.

La famille, l'école et l'écriture

C'est autour de la question de l'écriture que j'ai choisi de cristalliser les évolutions de mes préoccupations. Je revenais ainsi, après une incursion dans la pédagogie générale, à la question du langage. C'était, non un retour en arrière, mais une envie de reprendre ce thème à la lumière des apports de ces recherches sur la pédagogie interdisciplinaire et différenciée. Pourquoi l'écriture ? Il s'agit d'un thème peu exploré, tant en recherche fondamentale qu'en recherche pédagogique, où elle est considérée principalement en articulation avec la lecture, et étudiée au niveau des apprentissages premiers. Ce champ pourtant m'est apparu convenir particulièrement à une recherche psychosociologique, c'est-à-dire constituer un lieu d'articulation d'aspects psychologiques et sociaux. C. Hagège (1985), qui contribue largement à fonder la dimension psychosociale de tout acte de « parole » comme indissociable de ses dimensions linguistiques et logiques, ne dit-il pas que l'apparition de l'écriture dans une société est toujours liée « à une complexité des rapports humains et à un réseau finement tissé de hiérarchies, caractéristiques de sociétés sédentaires à économie fortement structurée » (op. cité p.73).

Tout cela me portait à penser que l'école, en tant qu'institution sociale devait se caractériser par un usage particulier de l'écriture. Celle-ci est un

enjeu majeur de la réussite et de la sélection scolaires. Et les expériences d'interdisciplinarité avaient bien montré que, dès qu'ils le peuvent, et particulièrement lorsqu'on leur donne la possibilité de sortir du cadre disciplinaire, les professeurs travaillent l'écriture avec leurs élèves.

Sortir de la discipline, sortir du cadre scolaire, et sortir du cloisonnement en niveaux scolaires, telles sont les trois options, cohérentes avec les évolutions précédentes de mes préoccupations et sur lesquelles j'ai mis en place un chantier de travail. J'utilise à dessein le terme chantier au sens de «lieu où sont accumulés des matériaux de construction» (Lexis). Il s'agit en effet de problématiser la question des usages scolaires de l'écriture sur la base de ces trois options de travail.

Sortant de la discipline «français» et du cadre strictement scolaire, j'envisage l'écriture comme une pratique sociale et culturelle. Les lectures qui me guident dans cette orientation sont d'abord celles de Goody (1979, 1986) qui a introduit la question de l'écriture dans l'anthropologie, et les textes de M. de Certeau sur l'«économie scripturaire», (1990). Dans la logique de cette ouverture à l'anthropologie, et cherchant des méthodologies compatibles avec cette orientation, j'ai découvert l'ethnologie urbaine. Les travaux d'O. Lewis (1963, 1969) et de C. Pétonnet (1985) m'ont particulièrement marquée et guidée. J'ai également cherché du côté de la psychologie sociale, des travaux menés dans la lignée de ceux de S. Moscovici. Ceux de P. Vergès et du Centre de Recherche en Ecologie Sociale m'ont confortée dans l'idée que le savoir du savant et celui de l'acteur social ne sont pas à hiérarchiser, mais à caractériser. Le pari d'une «socio-logique des représentations sociales» pouvait, selon lui, être tenu.

Avec les travaux de M. Dabène (1987) et la thèse si riche de D. Bourgain (1988) j'ai découvert que linguistes et psychologues travaillant sur l'écriture éprouvent le besoin d'élargir leur champ à celui des représentations pour comprendre le fonctionnement des pratiques d'écriture.

Sur la base de ces avancées un premier chantier d'observation a été mis en place au niveau collège. Selon une démarche de type ethnologique, deux populations scolaires culturellement contrastées ont été étudiées : observation de l'écriture en situation scolaire et interview de professeurs et parents.

Grâce à l'effet de contraste entre les deux établissements, il est apparu clairement que le collège est bien une étape décisive en matière d'écriture. C'est à ce niveau que les élèves passent -ou ne passent pas- de l'usage de l'écriture comme instrument de conservation des savoirs à celui de l'écriture comme outil de construction des savoirs. A ce niveau

scolaire se dessine donc l'avenir de chacun en matière d'écriture : restera-t-on scribe ou deviendra-t-on sujet de son écriture ? « Ici encore Robinson éclaire une situation : le sujet de l'écriture est le maître, et le travailleur qui a un autre outil que le langage sera Vendredi » écrit M. de Certeau (1990, p. 205). L'enjeu est donc de taille.

Un second chantier actuellement en cours reprend et approfondit la question en amont afin d'en analyser plus minutieusement encore les étapes. Cette fois ce sont des enfants de maternelle qui sont suivis dans la genèse de leur rapport à l'écriture.

Un troisième chantier, situé à l'autre extrême, consiste à interroger l'écriture scolaire à la lumière des approches proposées dans les ateliers d'écriture pour adultes. Que viennent chercher là des adultes après dix années et plus passées dans le système scolaire ? Que leur propose-t-on ? Selon les cas, le travail se situe plus du côté du sujet (écriture « réparatrice ») ou du côté du texte (recherche littéraire) ou encore dans un va-et-vient constructif entre les deux. Qu'est-ce qui rend possible ce travail ? La demande des participants ? Leur âge ? L'absence de contrainte institutionnelle ? Il y a là matière à réflexion pour une approche de l'écriture non comme discipline scolaire mais comme pratique sociale et culturelle susceptible de contribuer à la construction de la personne, individuelle mais aussi sociale.

« Le langage est l'essence de l'être, la matrice de la perception. Voler sa langue à un homme, c'est le dépouiller du sentiment premier, fondamental qu'il a de lui-même » (Ernst Pawel, 1988). L'école a, me semble-t-il, un rôle essentiel à jouer...

Christine BARRÉ-de MINIAC
Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation.
INRP, Département de Didactiques

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRE-de MINIAC (C.), CROS (F.). *Les activités interdisciplinaires : aspects organisationnels et psychopédagogiques*. Paris, INRP, 1984, coll. « Rapports de recherches », n°7.
- BARRE-de MINIAC (C.), CROS (F.). *Pour une pédagogie centrée sur l'élève. Trois pôles essentiels pour sa mise en oeuvre*. Paris, INRP, 1988, Coll. « Rencontres Pédagogiques », n°20.
- BOURDIEU (P.). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Ed. de Minuit, 1964.

- BOURDIEU (P.). *La reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- BOURGAIN (D.). *Analyse des représentations de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse de doctorat d'Etat, Université de Franche-Comté, Ss la Dir. de J. PEYTARD, 1988.
- CERTEAU (M. de). *L'invention du quotidien*. Tome 1 : Arts de faire. Paris, Gallimard, 1990.
- CRESAS. *Le handicap socio-culturel en question*. Paris, ESF, 1979.
- DABENE (M.). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles, De Boeck, 1987, coll. «Prisme».
- GOODY (J.). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Ed. de Minuit, 1979, coll. «Le sens commun».
- GOODY (J.). *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*. Paris, Armand Colin, 1986.
- GRIZE (J.P.), VERGES (P.), SILEM (A.). *Salariés face aux nouvelles technologies. Vers une approche socio-logique des représentations sociales*. Paris, Ed. du CNRS, 1987.
- LABOV (W.). *Le parler ordinaire : La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris, Ed. de Minuit, 1978.
- LEWIS (O.). *Les enfants de Sanchez. Autobiographie d'une famille mexicaine*. Paris, Gallimard, 1963, coll. «Témoins».
- LEWIS (O.). *Une famille porto-ricaine dans une culture de pauvreté : San Juan et New-York*. Paris, Gallimard, 1969, coll. «Témoins».
- LITTLE (A.), SMITH (G.). *Stratégies de compensation, panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis*. Paris, OCDE, 1971.
- PETONNET (C.). *On est tous dans le brouillard. Ethnologie des banlieues*. Paris, Ed. Galilée, 1985.
- REUCHLIN (M.). *Psychologie*. Paris, PUF., 1977, coll. «Fondamental».