

# BROUILLON DE LECTURE, BOUILLON DE LECTURES\* (1)

*Martine Abdallah-Pretceille*

«**R**aconter» un itinéraire de lecture, c'est aussi tenter de dévoiler un voyage intellectuel. Dès lors se posent des questions de chronologie, de sélection, du type de relation entretenue avec la lecture et/ou les livres, mais aussi et surtout les enjeux et les mobiles de ce parcours initiatique.

Entre le miroir grossissant et la vision panoramique, entre l'affectivité et la rationalité, la pudeur et le narcissisme, entre l'implication et la distanciation, la porte est étroite. Le regard sur soi, pour les autres, mais aussi pour soi est un art difficile qui requiert la maîtrise de l'écriture littéraire. Or, c'est sur un aveu d'incompétence et d'impuissance qu'il nous faut tenter d'honorer le contrat en mettant «en scène une vie quotidienne» rythmée par des lectures protéiformes mais une écriture monochrome attachée au seul registre universitaire.

Après avoir tenté vainement de commencer par le commencement, fouillé désespérément la mémoire, cherché l'originalité, l'argument... bref après avoir tenté de «dire», il nous faut admettre l'incomplétude, le flou, le louvoisement, les pérégrinations dans le temps, les modes, les lieux, les thèmes au gré des humeurs, des obligations professionnelles et intellectuelles, des concessions au paraître, au savoir «monstratif». C'est donc, sur le mode impressionniste, avec ses ombres et ses lumières, ses reliefs et ses creux que sera présenté non pas un itinéraire mais une itinérance de lecture.

**Itinéraires de lecture**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 26, 1992*

## JEUX DE MIROIR, «JE» EN MIROIR

A la question de Philippe Nemo «comment commence-t-on à penser ?», Emmanuel Levinas répondait «cela commence probablement par des traumatismes ou des tâtonnements auxquels on ne sait pas donner une forme verbale : une séparation, une scène de violence, une brusque conscience de la monotonie du temps. C'est à la lecture des livres - pas nécessairement philosophiques - que ces chocs initiaux deviennent questions et problèmes, donnent à penser. Le rôle des littératures nationales peut ici être très important. Non pas qu'on y apprenne des mots mais on y vit «la vraie vie qui est absente» mais qui précisément n'est plus utopique. Je pense que dans la grande peur du livresque, on sous-estime la référence «ontologique» de l'humain au livre que l'on prend pour une source d'informations, ou pour un «ustensile» de l'apprendre, pour un manuel, alors qu'il est une modalité de notre être. En effet, lire, c'est se tenir au-dessus du réalisme - ou de la politique -, de notre souci de nous mêmes, sans en venir cependant aux bonnes intentions de nos belles âmes ni à l'idéalité normative de ce qui doit être». \* (2)

En ce sens, la littérature a été et continue d'être, le domaine par excellence de la formation, de l'investigation de l'humain, de la connaissance des autres mais aussi de la recherche de soi. Entrée, au moment de l'adolescence, dans la lecture sans guide, sans référence et dans l'ignorance de l'existence d'un usage de la culture cultivée et de son corollaire, la connivence intellectuelle d'un savoir savant partagé entre des initiés, il était impensable d'envisager un parcours structuré et finalisé. C'est donc en termes d'éclectisme, de «braconnage» \* (3) - selon l'expression de M. de Certeau -, de «boulimie», de frénésie, qu'il faut assumer les choix.

Liée, pendant l'adolescence, à l'interdiction, la lecture a pris une dimension d'autant plus forte qu'elle correspondait à un défi et à une exigence existentielle qui ne pouvaient, à l'époque, être assumés qu'à la pile électrique et à l'obligation de se débarrasser rapidement de l'objet du déli, à la plus grande joie des amis qui voyaient ainsi leur propre bibliothèque s'agrandir à peu de frais. Assumée ensuite, systématiquement et parallèlement à des fonctions d'institutrice \* (4) dans les milieux les plus défavorisés et les plus marginalisés de l'Education nationale, la lecture n'a de nouveau pu être détachée des conditions sociales de l'acte de lire, de la prégnance du quotidien et de ses interrogations. En fait, à travers l'extrême variété des textes, la diversité des sources, subsiste une continuité dans l'attitude.

En effet, c'est essentiellement sur le registre de la solitude, du repli, de l'appropriation égoïste et auto-centrée au point de négliger la mémorisation et l'emmagasinement seuls susceptibles de transformer l'acte de lecture en un acte social et fonctionnel d'échanges que s'est effectué le cheminement à travers les livres. Etudiante salariée assidue des cours du soir et donc isolée, autodidacte sur le plan professionnel \* (5), le livre est au cœur du quotidien mais paradoxalement pas au cœur des discussions. C'est sans doute pour cette raison que la lecture se situe entre une certaine forme de nostalgie de l'échange et du partage et le repli sur soi.

Les lectures qui m'ont marquée, frappée, formée relèvent surtout du champ de l'expérience de l'altérité, de la diversité, de l'émotion, de la quête de l'humain dans sa complexité et son étrangeté. Curieusement ce comportement de lecteur se retrouve quel que soit le support : oeuvres littéraires ou ouvrages scientifiques dans les disciplines des sciences humaines et sociales (histoire, psychologie, sociologie, anthropologie, philosophie).

Réfractaire à la pratique encyclopédique de la lecture, celle-ci est assurée sur le mode de la contingence, de l'obligation fonctionnelle en liaison avec les activités professionnelles et/ou de recherche mais se trouve, dans le souvenir, reléguée au second plan. De fait, si la littérature nourrit le champ de l'expérience, les ouvrages scientifiques sont retenus essentiellement non pas en fonction des connaissances factuelles ou des réponses qu'ils apportent mais par rapport aux modes et au type de questionnement de la réalité humaine et sociale : la recherche non pas d'un sens, mais d'une grille de lecture et d'outils d'analyse constitue le fil d'Ariane des «livres-cicatrices» retenus pour cet itinéraire.

Savoir émotionnel et savoir savant se sont toujours contaminés réciproquement et n'ont jamais été dissociés dans cette «lecture sans frontières» à travers les genres, les disciplines, les espaces culturels, les époques... C'est en ce sens que toute tentative rétrospective ne retient que des auteurs, des titres, des ensembles d'études ou d'oeuvres fortement marqués par le traitement du drame individuel ou collectif. Que ce soit dans le domaine de la littérature ou des sciences sociales et humaines et malgré la volonté de forcer la mémoire, les seuls titres qui jaillissent renvoient essentiellement des expériences et à l'expérience de l'interrogation.

Sont ainsi reléguées dans les abîmes de l'oubli ou de l'indifférence toutes les lectures qui n'ont été que des exercices, des points de passage

obligés, des concessions faites au social, à l'indispensable connivence intellectuelle. C'est pourquoi la littérature a été, reste et restera le lieu privilégié de connaissance et d'interrogation ; véritable laboratoire d'expérimentation, d'observation, de démultiplication de soi par introspection et projection à l'infini ; miroir grossissant voire déformant, le roman \* (6) permet cette expérience première et fondatrice sur laquelle viendront se greffer les analyses, les objectivations et les spéculations théoriques.

C'est avec la même attitude d'esprit que seront traversées et filtrées les lectures universitaires. L'histoire, première et principale source de formation. Les pérégrinations à travers la sociologie, la philosophie, l'anthropologie relèvent d'une stratégie identique - ou d'une incapacité ? - caractérisée par la non distinction des registres entre le lire, le faire et l'être. Outils de travail, les ouvrages liés à la pédagogie ou à la didactique des langues retiennent l'attention pour leur capacité à engendrer l'action, leur efficacité dans la résolution des problèmes, mais ne s'inscrivent pas dans le temps et ne marquent pas la mémoire. Utilisés mais non appropriés, ils renvoient à la dimension fonctionnelle et pragmatique de la lecture et non pas à sa dimension ontologique, ce qui, pour moi, les met hors de mon histoire sans en dénier pour autant la valeur et la portée.

## DES HISTOIRES À L'HISTOIRE

L'histoire a eu sa révolution copernicienne. En délaissant l'érudition visant à reconstruire les batailles, à suivre les «grands hommes» et les dynasties au risque de s'enliser dans l'exotisme, le particularisme et l'atomistique tout en s'aventurant sur le terrain des grandes synthèses par reconstitution d'unités supposées homogènes et cohérentes, elle s'est assignée une tâche de compréhension dont l'ouvrage de Fernand Braudel sur la *Méditerranée au temps de Philippe II* a une valeur emblématique.

Formée à l'École des *Annales*, et donc mise en garde contre la fétichisation du fait historique de l'école positiviste, j'ai tendance - certains diraient une fâcheuse tendance - à privilégier la synthèse. Non pas la synthèse explicative qui renvoie à une théorisation a priori de l'histoire, mais la synthèse dans l'attitude, dans le regard de l'historien et aussi, plus tard, du chercheur en sciences humaines. En effet, l'historien vise une intelligibilité qu'il construit à partir de ses interrogations propres. La qualité de son travail est directement liée à la pertinence de son questionnement et à son attitude face au matériau.

A partir du moment où, avec l'Ecole des *Annales*, l'histoire a abandonné l'idée de reconstituer des grandes synthèses, a tourné le dos au postulat de cohérence et d'unité structurale, et renoncé à une causalité linéaire et mécanique ainsi qu'à l'idée d'un progrès cumulatif, homogène et hiérarchisé, la recherche historique ne s'est plus focalisée sur la découverte des modèles, des structures, d'unité d'une oeuvre, d'une époque ou d'un groupe et a accepté d'introduire la marque de l'historien. En privilégiant la compréhension au détriment de l'explication et de la justification, l'histoire est devenue inséparable de l'historien.

Cette posture épistémologique spécifique longtemps rejetée par les sciences humaines qui ont cherché à calquer leurs méthodes sur les sciences dites exactes induit un comportement de chercheur structuré par des principes tels que :

- la liaison entre le fait et le discours sur le fait. L'événement en histoire est à prendre aussi comme un événement discursif qui doit, en conséquence, être pris et relativisé en tant que tel. Le sujet qui énonce l'histoire et l'objet sont indissociablement liés, ce qui ne signifie ni confondus ni amalgamés. L'histoire est une discipline qui tout en développant son champ, produit parallèlement un discours et une analyse sur elle-même. L'historiographie fait partie intégrante de la formation de l'historien ;

- l'interdépendance entre le savoir-être et le savoir-faire du chercheur. La connaissance historique s'appuie sur des documents et des faits qui ne prennent sens qu'à partir d'un questionnement qui ne peut se nourrir que de l'expérience. Or, la pertinence et la finesse de ce questionnement dépendent directement de la qualité de la connaissance «vulgaire» de l'historien, de son degré d'appréhension du quotidien. Plus l'historien aura accumulé des expériences riches et variées et plus il pourra interroger valablement les documents. La connaissance historique ne part de zéro, elle intègre, par analogie, le savoir commun. En effet, «*au point de vue de la théorie de la connaissance, l'histoire,, cette rencontre de l'autre, apparaît étroitement apparentée à la compréhension d'autrui dans l'expérience du présent et rentre avec elle dans la catégorie plus générale de la connaissance de l'homme par l'homme*» \* (7) (H.I. Marrou, 1954). Le principe d'intersubjectivité fonde la connaissance historique. Passé et présent relèvent d'un même ordre de compréhension qui s'appuie sur la dialectique du Même et de l'Autre. Or, le roman nourrit et démultiplie à l'infini l'expérience. En ce sens, littérature et formation en sciences humaines sont indissolublement liées et se fécondent mutuellement. Romans historiques ou éducatifs (Makarenko) fonctionnent comme des miroirs, non

pas d'une réalité, mais de virtualités, de possibles à travers lesquels s'organise et se structure la réflexion. Cette faculté à la démultiplication, à la décentration est une des conditions à l'exercice de la recherche qui doit éviter le piège de la géméllité. Sur ce registre, il serait illusoire et vain de tenter une quelconque énumération, encore moins d'effectuer une sélection qui serait à la limite du sacrilège.

Par ailleurs, faute de pouvoir appuyer sa recherche sur l'empirisme, l'historien inscrit ses objets, ses événements dans des séries pluricausales où l'économie est associée à la démographie, au social, aux mentalités...etc. La fécondation mutuelle de différentes disciplines fonde la preuve et l'argument historiques. La pluridisciplinarité si souvent décriée dans les sciences humaines constitue, au contraire, pour l'historien, un garde-fou aux interprétations subjectives. L'objet de l'historien n'existe que s'il est inscrit dans une série, un réseau événementiel significatif, une accumulation, une variation. Il n'existe pas de fait isolé et c'est cette exigence d'articulation du singulier et du pluriel qui concourt à la validation. Autre exigence liée à la position même de l'histoire, l'acceptation de l'incomplétude, de l'aléatoire, du discontinu.

L'histoire fondée sur l'idée de pluralité à travers les époques et les lieux s'appuie sur l'événementiel et sur le singulier pour appréhender l'altérité dans sa complexité et sa pluriréférentialité.

Certes, toutes les dimensions de la recherche en histoire ne peuvent être évoquées ici, mais les points soulevés réfèrent à la notion de trace et d'empreinte formés à la lecture de quelques auteurs et ouvrages cités en annexe. En outre, il me faut admettre et reconnaître que sans être spécialiste de l'histoire de l'éducation, la démarche historique continue d'imprégner profondément mon approche des Sciences de l'Éducation.

## DE L'ALTÉRITÉ DANS LE PASSÉ À L'ALTÉRITÉ DANS LE PRÉSENT

L'analyse de la diversité culturelle dans les domaines de l'éducation et de la formation \* (8) et les problématiques de l'altérité à travers le langage, les langues, l'éducation aux Droits de l'Homme sont proches de l'interrogation historique : *«la compréhension des documents relatifs au passé ... n'est pas différente, d'un point de vue logique, de la compréhension des signes et des indices qui nous rendent possible la connaissance d'autrui dans l'expérience du présent»* \* (9).

De manière consciente ou non, la formation historique va opérer un filtre dans la lecture et la découverte des autres disciplines : anthropologie, sociologie, philosophie et linguistique.

L'anthropologie - qu'il convient de ne pas confondre ni avec l'ethnographie, ni avec l'ethnologie - a pour objet la variation culturelle et non pas les différences culturelles. L'attitude de lecture reste la même, la recherche non pas de faits mais d'une méthode d'approche et d'analyse dans une perspective dominée davantage par un souci de compréhension que d'explication et de justification.

Le trait culturel comme le fait historique gardera un statut secondaire et ne sera pas recherché pour lui-même. Ce n'est ni le document ni l'item culturel qui font l'histoire et la culture. L'accumulation quantitative de preuves, de traits, de faits est caduque si elle n'est pas soutenue par une théorie ne peut conduire qu'à une totalisation inductive aussitôt remise en cause dès l'apparition d'une information contraire. Ainsi, au lieu de privilégier les catégories formelles posées arbitrairement, le regard va se porter davantage sur les marges, les ruptures, les écarts, les discontinuités, les interactions, en fait sur les éléments dynamiques et/ou marginaux. Citons uniquement à titre d'exemple et sans souci d'exhaustivité, F. Braudel pour l'histoire, R. Bastide pour l'anthropologie et H. S. Becker pour la sociologie qui s'attardent sur les frontières, les emprunts, les marginaux culturels et sociaux. La convergence de ces disciplines sur la mise en scène de soi et de l'autre, dans le passé ou le présent (M. de Certeau, E. Goffman) n'est pas éloignée de l'acte éducatif dans sa dimension communicationnelle et relationnelle.

La culture, pas plus que le passé, n'est une donnée, elle est créée, construite, élaborée dans un contexte et ne peut donc être absolutisée. Les notions de causalité plurielle, de relativité des discours et des engagements, de la reconnaissance d'un système de référence comme condition de l'objectivité de l'analyse (M. de Certeau, R. Aron), de la prise en compte du rapport à la société et à l'objet de recherche (G. Devereux, M. de Certeau).

La multiplication des expériences professionnelles avec des publics en difficulté (enfants sourds et muets, adolescentes délinquantes, enfants de migrants, déficients intellectuels) dans des lieux souvent situés en marge ou marginalisés (centres spécialisés, Aide Sociale à l'Enfance, classe de perfectionnement, prisons ...), les travaux de recherche sur les incidences de la pluralité linguistique et culturelle dans les domaines de l'éducation et de la formation, m'ont fait faire un saut quantitatif dans la

littérature scientifique. En effet, ma connivence intellectuelle se trouve davantage établie dans la découverte des travaux et publications des années 70 plutôt que dans ceux des années 60 qui sont souvent marqués des analyses macro-sociales, des perspectives structuralistes et une prédominance accordée au postulat déterministe.

Se sont trouvés ainsi privilégiées les lectures qui s'appuient sur un paradigme théorique élaboré à partir des concepts de pluralité, d'altérité, de variation, de communication, d'interaction et ce, quelles que soient les disciplines : anthropologie, linguistique (essentiellement le domaine de la pragmatique), philosophie ou sociologie. Les concepts de structure, de différence qui figent les catégories, les individus et les groupes nous paraissent moins aptes à penser une société en mouvement et évincent trop l'acteur et le sujet. Sans nier le poids des mécanismes sociaux, par choix, par intérêt personnel mais aussi méthodologique en fonction des thèmes d'investigation, l'attention se porte plus volontiers sur les auteurs et ouvrages qui accordent une place à l'individu en tant qu'interprète de la réalité, à l'interaction acteur/structure, aux démarches qualitatives et acceptent le télescopage entre le discours subjectif et une analyse objective.

C'est dans la même lignée interprétative qu'il faut sans doute voir l'attrait exercé par les chercheurs qui ont, eux-mêmes, cheminé en diagonale à travers les disciplines et les types de problèmes (Foucault, Habermas, Bateson, Atlan, Serres, Thom, Watzlawick...). En se rapprochant des pratiques, la philosophie elle-même n'est plus seulement spéculative, elle devient une pratique culturelle parmi d'autres. Cette forme de pragmatisme philosophique qui n'esquive plus les défis du temps (cf. importants travaux du Collège International de Philosophie) dessine un nouvel espace de pensée et arrime de nouveau la philosophie aux Sciences Humaines.

Surmonter les clivages disciplinaires et les chapelles, travailler aux marges, interroger et s'interroger sans cesse... sont les seules constantes de cet itinéraire réducteur par nécessité, clairsemé par obligation et imparfait par incapacité de dire et de faire. La conclusion ne peut donc être qu'en forme d'excuses.

**Martine ABDALLAH-PRETCEILLE**

*Professeur de sciences de l'éducation  
Université de Valenciennes*

Martine Abdallah-Preteille est l'auteur d'une thèse sur la pédagogie de l'interculturel (1986).

Pour la liste de ses travaux cf. Repère bibliographique paru dans *Perspectives Documentaires en Éducation*, n° 9, 1986, pp. 29-48. [épuisé, consultable à l'INRP]

### Notes

- \* (1) Pastiche de la formule d'E. MORIN «Brouillon de culture, bouillon de cultures» in *Penser l'Europe*
- \* (2) LEVINAS E. : *Ethique et infini. ... p.11-12*
- \* (3) Pour reprendre une expression de M. de CERTEAU dans «*L'invention du quotidien*», tome 1 : *Arts de faire*, Paris, Union Générale d'Éditions, coll. 10/18. 1980.
- \* (4) Ref. aux fonctions exercées dans un centre d'enfants sourds et muets, à l'Aide Sociale à l'Enfance, dans des classes de perfectionnement puis une CLIN ( Classe d'Initiation pour enfants non-francophones).
- \* (5) Des fonctions d'institutrice suppléante à celles de Directrice d'École normale.
- \* (6) Le film est en ce sens dans le prolongement direct du livre. Un itinéraire cinématographique serait, très certainement, tout aussi formateur et révélateur qu'un itinéraire de lecture.
- \* (7) MARROU H.I. : *De la connaissance historique*, Paris, Ed. du Seuil, 1964, (1ère ed. 1954), p.85.
- \* (8) En liaison avec les travaux de recherche sur la pédagogie interculturelle, le rapport langue/culture dans le cadre notamment du Français Langue Etrangère ainsi que sur l'Éducation aux Droits de l'Homme.
- \* (9) MARROU H.I. : op cité, p.86-87

### Bibliographie ... en état d'apesanteur...

- ARIES, Ph. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960. *Images de l'homme devant la mort*, Paris, Plon, 1983.
- ARON, R. *Dimensions de la conscience historique*, Paris, Plon, 1961. *Introduction à la philosophie de l'histoire*, Paris, 1938.
- BACHELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique, contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1971.
- BALANDIER, G. *Sens et puissance*, Paris, PUF, 1971. *Anthropo-logiques*, Paris, Librairie Générale Française, 1985.
- BASTIDE, R. *Anthropologie appliquée*, Paris, Payot. *Le prochain et le lointain*, Paris, Cujas, 1970.
- BATESON, G. *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil pour la trad. fr. tome 1 et 2, 1977, 1980.

- BECKER, H.S. *Outsiders*, Paris : Métailié, 1985. (éd. or. 1963).
- BLOCH, M. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, A. Colin, 1974.  
*La société féodale*, Paris, Albin Michel, 1939.
- BOUDON, R. *La logique du social*, Paris, Hachette, 1979.  
*Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF, 1979.
- BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève ; Paris, Librairie Droz, 1972.  
*La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Ed de Minuit, 1979.
- BRAUDEL, F. *Ecrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion, 1969.
- CALLOT, E. *Ambiguïtés et antinomies de l'histoire et de sa philosophie*, Paris, Ed. Rivière, 1962.
- CERTEAU M. de. *La culture au pluriel*, Paris, UGE, 1974.  
*L'invention du quotidien*, Paris, Payot, 1980.  
*L'étranger ou l'union dans la différence*, Paris, Desclée de Brouwer, 1969.
- CHESNEAUX, J. *Du passé faisons table rase ?*, Paris, Maspéro, 1976.
- CICOUREL, A. *La sociologie cognitive*, Paris, PUF, 1979.
- CROZIER, M. ; FRIEDBERG, E. *L'acteur et le système*, Paris, 1977.
- DEVEREUX, G. *Essai d'ethno-psychiatrie générale*, Paris, 1970.  
*Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion, 1972, trad. de l'anglais par H. Godard et T. Jolas, recueil d'articles publiés entre 1943 et 1966.  
*De l'anxiété à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980, trad. de l'anglais par H. Sinaceur.
- DUBY, G. *L'an Mil*, Paris, Juilliard, 1967.
- DURAND, G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, 1ère éd. 1969, 10ème éd., Dunod, 1985.
- ERIKSON, E.H. *Enfance et société*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1966, trad. de l'anglais par A. Cardinet, (éd. or. 1959).  
*Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 1972. (Ed. or. 1968.)
- FANON, F. *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 1952.  
*Les damnés de la terre*, Paris, Maspéro, 1961.
- FOUCAULT, M. *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.  
*L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.
- GOFFMAN, E. *Les rites d'interaction*, Paris, Ed. de Minuit, 1974.  
*La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Ed. de Minuit, 1973, (éd. or. 1959).
- GOUREVITCH, A.J. *Les catégories de la culture médiévale*, Paris, Gallimard, 1983, trad. du russe, (éd. or. 1972).
- GUENON, R. *Orient et Occident*, Paris, Véga, 1930.
- GUSDORF, G. *Introduction aux Sciences Humaines*, Paris, Les Belles Lettres, 1960.
- JACQUES, F. *Différence et subjectivité. Anthropologie d'un point de vue relationnel*, Paris, Aubier Montaigne, 1982.

- LABARRIERE, P.J. *Le discours de l'altérité, une logique de l'expérience*, Paris, PUF, 1983.
- LEFEBVRE, G. *Réflexions sur l'histoire*, Paris, Maspéro, 1978.  
*La révolution française*, PUF, 6ème éd. 1968, (1ère éd. 1930).  
*La grande peur*, Paris, A. Colin, 1970, (1ère éd. 1932).
- LE GOFF, J. ; NORA, P. (sous la dir. de...) *Faire l'histoire*, Paris, Gallimard,  
tome 1 : *Nouveaux problèmes*, 1975.  
tome 2 : *Nouvelles approches*, 1974.  
tome 3 : *Nouveaux objets*, 1974.
- LE GOFF, J. *La civilisation de l'Occident médiéval, Les intellectuels au Moyen-Age*, Paris, Le Seuil, 1957.
- LE ROY LADURIE, E. *Le territoire de l'historien*, Paris, Gallimard, 1970.
- LEVI-STRAUSS, Cl. *Race et histoire*, Paris, Gonthier, 1961.
- LINTON, R. *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod, 1967, trad. d'A. Lyotard, (éd. or. 1945).
- LORENZ, K. *L'envers du miroir : une histoire naturelle de la connaissance*, Paris, Flammarion, 1975, trad. de l'allemand par J. Etoré, (éd. or. 1973).
- MARROU, H.I. *De la connaissance historique*, Paris, Seuil, 1954.
- MEAD, G.H. *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF 1963, (éd. or. 1934).
- MORIN, E. *Un paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Seuil, 1973.  
*Pour sortir du XXème siècle*, Paris, Nathan, 1981.
- MUCHEMBLED, R. *Culture populaire et culture des élites dans la France moderne, XVè-XVIIIè siècle*, Paris, Flammarion, 1978.
- SOBOUL, A. *Les Sans-Culottes*, Paris, Seuil, 1968.
- TOURAINE, A. *Le retour de l'acteur*, Paris, Seuil, 1983.
- VOVELLE, M. *Idéologies et mentalités*, Paris, Maspéro, 1982.

