

L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation

Claude Clanet
**Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de Toulouse**

INTRODUCTION

En France, depuis la rentrée 1990, la formation des enseignants du primaire et du secondaire a été regroupée – à l'exception des enseignants du secteur agricole – dans une institution unique, l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). La formation actuelle peut-elle amener les futurs enseignants à prendre en compte les différences culturelles des élèves ? Propose-t-elle des procédures destinées à intégrer les individus étrangers ou culturellement marginalisés ? J'appuierai ma réflexion sur la formation des enseignants du Premier Degré, en ayant présent à l'esprit que, dans les autres secteurs à composante fortement disciplinaire, la place faite aux problèmes interculturels est encore moindre.

Ce questionnement m'amène à prendre quelque recul vis-à-vis de ce « rapport au monde »¹ particulier que les enfants et les adolescents

1. C'est ainsi que Herskovits définissait la culture. Ce « rapport au monde » est médiatisé par des savoir-faire, des savoirs, des formes symboliques... ce qui nous a conduit à définir la culture comme « ...l'ensemble des formes imaginaires/symboliques qui médiatisent les relations d'un sujet aux autres et à lui-même, et, plus largement au groupe et au contexte ; de même que, réciproquement, les formes imaginaires/symboliques qui médiatisent les relations du contexte, du groupe, des autres... au sujet singulier » (Clanet, 1990, p. 13).

construisent à partir de l'éducation scolaire. L'école, en effet, propose ou impose des médiations caractéristiques : un mode de socialisation particulier, des valeurs et des normes propres, la prégnance de la parole des adultes, la prépondérance de l'écrit, la réification de savoirs spécifiques, etc. Mon expérience d'enseignant-formateur m'a appris que rien, ou presque rien, n'est fait pour permettre aux futurs enseignants de situer les activités et les productions de l'école par rapport à un « extérieur » de l'institution scolaire, même si existent quantité de stéréotypes relatifs à une éthique du savoir et à sa reconnaissance sociale. Or, il apparaît de plus en plus aujourd'hui que, sans une prise en considération du sens de l'école dans notre société *par les acteurs mêmes du système*, l'institution scolaire est en passe de tourner autour de rituels déconnectés de la réalité.

Dans cette structuration dynamique de l'individu et des institutions qu'exacerbent les situations interculturelles, « l'instituteur » occupe une place centrale de médiateur et de catalyseur : c'est à travers lui qu'interviennent les changements et que se « métabolisent » les transformations (Belkaid & Berthoud-Aghili, ce volume). Cette fonction essentielle de l'instituteur dans la construction du « rapport au monde » des « éduqués », est considérée dans la formation des maîtres comme « allant de soi » ; elle n'est donc jamais prise sérieusement en considération. Ce sont quelques réflexions et perspectives, à l'issue de huit années d'enseignement dans un IUFM, que nous présentons ici.

ÉLÉMENTS DE VÉCU DE « L'INTERCULTUREL » DANS LA FORMATION DES MAÎTRES

Auprès des étudiants et stagiaires

L'idée de réfléchir, au regard de l'éducation, sur les relations entre cultures est généralement bien accueillie par une partie des étudiants de première année préparant le concours de Professeur d'École. On pense avoir une action positive sur l'intégration scolaire et sociale des enfants d'immigrés et, plus généralement, des enfants dont les normes et valeurs culturelles de la famille sont très éloignées des normes et valeurs véhiculées par l'école. Certains étudiants – assez rares il est vrai – choisissent même un thème d'éducation interculturelle, la plupart du temps sur les problèmes de l'enseignement en ZEP², comme sujet du dossier qu'ils présenteront à l'oral du concours d'admission.

2. Zone d'Éducation Prioritaire : secteur socialement défavorisé qui bénéficie de certains avantages du point de vue de l'encadrement scolaire.

Cet intérêt pour les relations entre l'éducation scolaire et les cultures passe nettement au second plan en deuxième année. Les lauréats du concours, désormais fonctionnaires stagiaires, ont pour objectif premier de répondre à la demande institutionnelle qui est d'enseigner. Et d'enseigner ce que préconisent les programmes et instructions officielles. Lors des stages en situation de responsabilité pédagogique, les futurs enseignants sont jugés sur leurs capacités à transmettre ces savoirs canoniques ; évalués par les Instituteurs Maîtres Formateurs, les formateurs de l'IUFM presque tous issus de l'enseignement secondaire disciplinaire, et par les Inspecteurs de l'Éducation Nationale... Le « stagiaire » se doit d'être « efficace », c'est-à-dire d'aboutir à ce que les élèves soient capables de reproduire ce qu'il leur a enseigné. Dans ce contexte, on a autre chose à penser qu'aux vertus d'une éducation interculturelle. La forme du concours qui a sélectionné les stagiaires, induit d'ailleurs cette polarisation sur les savoirs traditionnels : l'écrit porte seulement sur les mathématiques et le français, ainsi que sur leurs modalités de transmission en tant que disciplines.

Ce contraste marqué entre les attitudes des étudiants de première année et les stagiaires de deuxième année, je l'ai moi-même vécu en ma qualité d'enseignant universitaire, muté à ma demande à l'IUFM de Toulouse lors de sa mise en place en 1990. Depuis l'université, conduisant des observations sur des enfants marginalisés, je portais sur l'école un regard critique par rapport au désintérêt de la plupart des enseignants pour une éducation interculturelle. Mais dès la première année, confronté aux nécessités institutionnelles – préparation d'un concours sélectif en première année, acquisition de connaissances techniques rassurantes l'année suivante – j'ai dû nettement réviser à la baisse mes ambitions d'instaurer une pédagogie interculturelle et de former les étudiants et stagiaires aux problématiques interculturelles.

Dans la recherche interculturelle ?

Je pensais, dans le cadre de l'IUFM, poursuivre les thèmes de recherches que j'animais à l'université, notamment sur le développement et l'intégration scolaire des enfants tsiganes. Pendant deux ans environ, j'ai poursuivi cette recherche, avec mes anciens partenaires, mais dans le cadre du centre de recherches que je m'efforçais de mettre en place à l'IUFM. Malheureusement, en dehors de l'attrait folklorique habituel, les problèmes d'éducation des Tsiganes n'ont eu aucun écho dans l'IUFM, ni auprès des futurs enseignants ni auprès de mes collègues formateurs, si bien que j'ai dû abandonner cette recherche pour laquelle, pris par de multiples obligations, je me sentais de moins en moins disponible.

On pourrait, s'agissant de la formation des enseignants, penser comme conjoncturel ce manque d'intérêt pour les problèmes interculturels et la

recherche interculturelle. Un colloque organisé en 1995 par l'IUFM, sous ma responsabilité, m'a fait prendre conscience de la généralité de ce « divorce » entre la formation des enseignants et la recherche interculturelle.

L'avènement de la recherche étant la principale innovation introduite dans la formation par les IUFM, nous avons voulu faire le point sur la ou les *Recherche(s) et Formation des enseignants* – c'était le thème du colloque – (Clanet, 1996), et aussi sensibiliser les différents partenaires à ces rapports entre la recherche et la formation que je pensais – et d'ailleurs pense toujours – plus que jamais nécessaires dans le contexte social et culturel contemporain. Le colloque a connu un certain succès. Suite à un appel à communications lancé sur ce thème large auprès de particuliers et d'institutions touchant de près ou de loin à la recherche et à la formation, 140 propositions nous sont parvenues dont 3 seulement concernaient les problèmes d'éducation interculturelle. Certes, plusieurs thèmes abordés dans telle ou telle communication avaient quelque rapport avec les problèmes de relations entre cultures mais sans jamais être repérés et traités comme tels.

Donc, si les formateurs et autres acteurs de l'IUFM ne s'intéressent pas aux problèmes interculturels, les chercheurs du secteur interculturel ne se sentent guère concernés par la formation des enseignants, du moins dans ses formes officielles et instituées. Divorce incompréhensible sur lequel nous allons tenter de prendre un certain recul.

DES PRISES DE REcul PAR RAPPORT À L'ÉDUCATION SCOLAIRE

Les réflexions qui précèdent partent de l'école, d'une certaine expérience de l'enseignement et de la formation. Mais, de l'« intérieur », les lignes de force d'un ensemble socio-culturel sont difficiles à saisir. Une prise de recul par rapport à l'éducation scolaire, est tributaire d'un détour par une approche générale à travers la sociologie ou, plus globalement encore, à partir d'une anthropologie sociale et culturelle de l'éducation. Nous ne faisons ici qu'évoquer ces perspectives.

La prégnance du « sociologique »

Dans le champ des sciences de l'éducation en France, la discipline de référence, largement dominante, est la sociologie. Le renvoi aux sociologues jalonne le parcours de formation des futurs enseignants : depuis Durkheim dont on se plaît à rappeler la définition de l'éducation³ malgré son caractère

3. « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant

obsolète, jusqu'à l'inévitable Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1964) – « la reproduction » l'« habitus », les « violences symboliques » ... – en passant par Baudelot & Establet (1971) – « l'école capitaliste » – Bernstein (1975) – « codes restreints et codes élaborés » etc. Les psychologues eux-mêmes se retranchent derrière les sociologues pour définir les objectifs de l'éducation : « La mise en évidence et l'analyse critique des objectifs poursuivis par les sociétés et les institutions de type scolaire relèvent de la sociologie et de l'histoire. Nous n'y reviendrons donc pas » (Fayol, p.6, 1998). Je m'inscris en faux contre cette affirmation : *les objectifs de l'institution scolaire et leur analyse critique intéressent tous ceux qui sont concernés* ; nous ne cesserons d'y revenir.

Certes les travaux des sociologues « orthodoxes » de l'éducation, sont très importants et instructifs et doivent être connus des enseignants. Le déterminisme des institutions est (presque) aussi inéluctable sur l'éducation que celui de la gravitation de la planète Terre sur la pesanteur. Mais les objets des sociologues relèvent d'un ordre « macro-social » ; ils traitent d'un donné figurant dans les systèmes de normes et de valeurs explicitement diffusés par les institutions. S'ils peuvent aider les responsables politiques à prendre leurs décisions, ils n'ont guère d'intérêt pour le professeur dans sa classe dont les dynamiques – cognitives, relationnelles, affectives – concernent un tout autre niveau de fonctionnement et d'analyse. J'ai souvent pu constater, lors de visites aux stagiaires, les effets pervers d'une référence déplacée à la sociologie, l'enseignant justifiant certaines situations d'élèves – le plus souvent de comportements de violence ou des conduites d'échec – par l'appartenance à une catégorie sociale ou culturelle déterminées. La conséquence de ceci est un certain fatalisme qui tend à arrêter là le questionnement, donc à dédouaner l'enseignant de ce qui pourrait relever de son propre échec.

Tout praticien de l'éducation construit sa propre théorie du fonctionnement « psychologique » des élèves. Désormais des « déterminants » sociologiques « scientifiques » viennent s'articuler sur les représentations traditionnelles en termes de dons, de travail, d'application, d'autorité etc. Ceci participe à l'élaboration de la *folk psychology* dont parle Bruner (1996), cette « psychologie populaire » qui vient subrepticement s'appuyer sur les références d'une sociologie sortie de son champ. À noter d'ailleurs que cette « psychologie populaire », par laquelle nous justifions nos pratiques d'éducation, emprunte aussi à la psychologie classique et notamment à son vocabulaire – par ex., le terme de « constructivisme » se retrouve, dans le discours des formateurs, à peu près à toutes les sauces cognitives – et la

un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné », in Durkheim E. (1922) *Éducation et sociologie*. Paris : Félix Alcan, pp. 2-3.

« *folk theory* constructiviste » n'a que de lointains rapports avec une théorie scientifique. Je crains fort que l'impérialisme perçu de la psychologie, en sciences de l'éducation, ne concerne pas vraiment la psychologie.

Toutefois, en France, la référence à la sociologie est, principalement, du domaine de la tradition. Avec l'avènement de la République ont été mises en avant les idées de « démocratisation des enseignements », d'« égalité des chances devant l'instruction ». Ces chances devant être les mêmes pour tous, les programmes d'enseignement seront, très vite, uniformisés à l'échelon national et on enseignera à des classes d'enfants de même âge. En conséquence naissent les notions d'âge moyen pour l'apprentissage de certaines habiletés – lecture et numération au CP, entre 6 et 7 ans ; proportionnalité entre 10 et 11 ans ; abstraction mathématique à partir de 12 ans ; etc. *Ainsi s'est instaurée une vision « sociologiste » de l'enseignement : on apprend un programme national, dans une classe d'âge déterminée.*

Cette polarisation sur le programme en relation avec un âge donné, a engendré les notions d'« avance » ou de « retard » par rapport aux apprentissages « moyens » à un âge particulier. De la sorte est née la notion de « retard scolaire », en grande partie génératrice de la notion d'« échec scolaire » : *il y a – le plus souvent – échec non pas parce que l'élève n'apprend pas, mais parce qu'il n'apprend pas selon les normes d'âge.* À la suite de quoi naissent la pression institutionnelle, le découragement, les conflits, l'exclusion... bref un « complexe syncrétique » que l'on nomme *échec*. Ainsi se trouve posé *le dilemme entre, d'un côté le façonnage par les normes sociales d'une éducation sociologiste et, de l'autre, les objectifs d'« humanisation », de « socialisation », de « personnalisation », qui seraient ceux d'une éducation culturelle et interculturelle.*

De manière globale – en dehors de cette sacralisation de l'âge – il existe une tendance des pédagogues au « sociologisme »⁴. Il s'agit à travers l'école, d'instaurer une socialisation selon le modèle de Durkheim que ses successeurs n'ont pas radicalement remis en question. Mode de socialisation qui revient « à traiter de la socialisation comme une sorte de dressage par lequel l'individu jeune est amené à intérioriser des normes, valeurs, attitudes, rôles, savoirs et savoir-faire qui composeront une sorte de programme destiné à être exécuté plus ou moins mécaniquement par la suite » (Boudon & Bourricaud, 1982, p. 485).

4. Le suffixe « isme », dans les domaines des sciences, tend à réduire un phénomène complexe à une explication simple qui est celle d'une discipline particulière, traduisant ainsi l'impérial(isme) de cette discipline. Il est clair que ni la sociologie – ni d'ailleurs aucune autre science – ne peut permettre, à elle seule, de rendre compte de la complexité de quelque fait que ce soit dans une situation d'éducation.

Cette vision sociologiste de l'éducation scolaire se trouve entérinée avec force au niveau politique. Les formateurs d'enseignants ont pour fonction assignée de préparer les futurs enseignants à la transmission des savoirs académiques, afin d'assurer la réussite de (presque) tous les élèves aux examens : *La loi d'orientation fixe comme objectif à l'ensemble du système éducatif pour les dix années qui viennent, de permettre à tous d'atteindre un niveau de formation reconnu et de conduire quatre élèves sur cinq au niveau du baccalauréat* (Lionel Jospin, décret n° 90-788 du 6 sept. 1990). Dans les objectifs généraux, la seule référence est la norme institutionnelle, dont le prototype est un examen traditionnel – le baccalauréat – et dont on commence à se demander à quoi il peut bien servir hors de sa fonction de rite initiatique... Et les examens passés à l'université et plus tard à l'IUFM perpétuent la tradition... Nous sommes bien dans une forme de reproduction que dénonce la sociologie mais sans y apporter de remède.

La mise à l'écart de l'anthropologie

Le point de vue anthropologique est plus large : « Les questions que se posent les anthropologues ne sont pas essentiellement différentes de celles que se sont toujours posé, de façon pourrait-on dire spontanée, tous les hommes : questions concernant la nature et l'origine des coutumes et des institutions, la signification des différences sociales et culturelles entre groupes voisins, etc. » (Mercier, 1968, p. 886). La démarche anthropologique s'inscrit dans une double perspective. D'une part celle de l'approche comparative : « L'anthropologie souligne d'abord l'importance des ressemblances et des différences entre les groupes humains » (p. 887) ; dans un secteur de recherche déterminé, les observations ne peuvent prendre sens et être interprétées qu'en regard d'observations pratiquées dans un secteur homologue d'un autre contexte. D'autre part celle d'une recherche de la spécificité de l'humain : « Soucieuse de totalité, elle cherche à atteindre *des généralisations* concernant l'homme et ses comportements, *vus sous toutes leurs dimensions*. » (ibid.) ; d'où la prise en compte des matériaux comparatifs par toutes les disciplines qui étudient l'homme selon leurs perspectives propres, ce qui ne manque pas de soulever les problèmes récurrents des relations entre disciplines. Malgré les exigences de la démarche, je pense que ce questionnement général sur la nature de l'homme et surtout sur la diversité des règles et des conduites humaines doit devenir, à terme, un passage obligé pour tous ceux qui ont pour projet de « conduire » l'enfant hors de son état d'enfance, en d'autres termes de l'éduquer.

Comme illustration de l'intérêt d'une approche anthropologique concernant l'éducation scolaire, nous nous référerons à une thèse, réalisée en Côte d'Ivoire (Desalmand, 1989). Ce volume compare, de manière globale, les caractéristiques de différentes dimensions d'une éducation traditionnelle et d'une éducation scolaire de type occidental.

La différence évidente entre les traits dominants d'une éducation de type traditionnel et ceux d'une éducation à fondement scolaire est, pour celle-ci, une *augmentation des « distances »*, à savoir une introduction de *médiations plus complexes et diversifiées* – lieu, temps, personnel spécialisé ; recours à l'analyse et à l'abstraction ; refoulement du sacré ; langue particulière, utilisation de l'écrit... – entre les apprentissages et leur mise en œuvre effective dans la société. Ces médiations dissemblables individualisent et différencient deux cultures et instaurent donc des relations au monde et aux autres différentes : *directement reliées aux activités et comportements de la vie dans l'éducation traditionnelle, soumises à un ensemble de relais dans l'éducation scolaire de type occidental*. Nous pouvons ainsi repérer les caractéristiques – et aussi les paradoxes – de deux problématiques générales d'éducation :

- *en situation dite traditionnelle*, le sujet construit son rapport au monde *en relation directe avec la communauté* dans laquelle il vit ; il ne peut donc que se trouver en harmonie, en « communion » avec son groupe et son contexte. Le paradoxe – au moins vis-à-vis des valeurs de la société occidentale – est que le sujet, directement impliqué dans la dynamique d'enculturation, se trouve totalement « aliéné » à la communauté, au sens (étymologique) où il « ne s'appartient pas », il est une partie du groupe, vis-à-vis duquel il ne peut exister comme entité autonome. Pris dans des rituels, des normes, des activités... acceptés comme vérité intangible, les modalités de fonctionnement reposent sur les croyances ; la société ne peut donner – ou refuse de donner – à l'individu les moyens de construire les outils ou procédures réflexives qui lui permettraient de prendre conscience de sa situation et, éventuellement, de tenter de la transformer. Avantage évident de ce type d'éducation : l'intégration sociale et culturelle des individus se trouve assurée de fait, puisque l'éducation des enfants n'est pas séparée du fonctionnement social des adultes ; l'enfant comme l'adulte fait partie de la communauté qui les englobe et aux normes et aux valeurs de laquelle ils se conforment ;
- *en situation d'éducation dite scolaire*, le sujet construit son rapport au monde, par *l'intermédiaire d'institutions spécialisées*, à travers des médiations complexes ; il ne peut donc que se trouver en « décalage », parfois en contradiction, avec son (ou ses) contexte(s) d'appartenance. Le paradoxe ici, est que le détour par ces médiations complexes et différenciées permet – dans certaines conditions – l'analyse et la prise de conscience de ces contradictions et, en fin de compte, restaure l'intégration du sujet à son contexte en lui donnant les moyens – du moins au plan des idées et de l'imaginaire – d'agir sur ce contexte et de le transformer ou, en tout cas, de se situer par rapport à lui. Principal inconvénient de ce type d'éducation : si l'intégration sociale – certes avec de nombreux ratés – se trouve assurée pendant la période scolaire, elle devient problématique, pour un grand nombre d'adolescents, à la fin de

leur scolarité ; l'école n'a pas pu, ou su, mettre en place les médiations adéquates autorisant une intégration sociale et culturelle pour une grande partie de la population des jeunes.

Généralement on considère ces deux perspectives d'éducation soit dans une perspective temporelle – on oppose alors à l'éducation scolaire un mode d'éducation antérieur à la généralisation de l'école – soit dans une perspective spatiale – on oppose alors l'éducation dans une société traditionnelle et la scolarisation dans une société occidentale. En fait, dans notre société, ces deux modalités d'éducation co-existent et avec elles les cultures ou plutôt les « subcultures » qui leur correspondent. Ce n'est pas, à mon avis, un abus de langage que de parler de *culture scolaire* non pour signifier une acquisition de connaissances particulières, mais, plus généralement et plus fondamentalement, *pour traduire ce rapport particulier au monde qui se construit à travers l'école*, et qui introduit, plus ou moins, en chacun de nous certains clivages. Nous pouvons, dans la mesure où nous avons fréquenté l'école, dire que *nous sommes pluri-culturés* et la question de cette coexistence en chacun de nous de plusieurs cultures ou sub-cultures est certainement l'une des questions interculturelles à prendre sérieusement en considération.

Alors que l'approche sociologique situe et étudie son objet dans le cadre des normes sociales reconnues, des objectifs spécifiés d'un ensemble social particulier – par ex. l'échec scolaire dans les limites de l'institution qui l'engendre – l'approche anthropologique tente d'aborder son objet dans la globalité du contexte social et culturel, en prenant en compte la pluralité des déterminations qui alimentent la dynamique de la vie à différents niveaux d'organisation, démarche qu'en termes actuels on pourrait appeler systémique. On entrevoit déjà à quelles orientations pédagogiques peuvent correspondre ces deux types d'approche : l'école traditionnelle se réfèrera volontiers à un certain idéalisme normatif de la sociologie, l'éducation culturelle et interculturelle ne pourra que renvoyer au pragmatisme et au pluralisme de l'anthropologie.

LE PSYCHOLOGIQUE ET L'INSTITUTIONNEL

L'échec d'une proportion importante d'élèves et surtout le malaise qui s'amplifie ces dernières années, atteignant des classes d'âge de plus en plus précoces, m'amènent à penser que l'école faillit, en grande partie, à sa fonction d'intégration sociale et culturelle. Malgré le recours à davantage d'enseignants, davantage de normes, davantage d'institution... les choses ne paraissent pas s'améliorer. Le malaise n'est plus du ressort des gendarmes ni même des médiateurs bénévoles (encore que l'on puisse préférer ceux-ci à ceux-là).

Que s'est-il passé ? La coupure inhérente à l'existence même de l'institution scolaire est en train de s'amplifier entre l'école et le monde qui l'entoure, jusqu'à atteindre, dans certains secteurs, un degré de rupture. L'école n'arrive pas à prendre suffisamment en compte et à cultiver les relations réciproques entre les dynamiques psychologiques et les dynamiques institutionnelles dans le développement de l'enfant, de l'adolescent et aussi... de l'adulte. De manière plus abrupte : *l'école se polarise sur la transmission de savoirs canoniques alors que l'essentiel de sa fonction est ailleurs.*

Et pourtant l'institution scolaire est tellement ancrée dans notre société, tellement valorisée, qu'elle semble à tous – ou presque – aussi indiscutable que l'air que l'on respire. Elle est partie existentielle de notre culture et je me garderai bien de mettre en cause sa réalité. De plus, au plan personnel, j'ai conscience du rôle qu'elle a joué dans ma vie. Certes, parfois, cela aurait pu être un peu mieux pour moi... et sûrement beaucoup mieux pour d'autres. Car si j'ai, apparemment, bien réussi mon acculturation scolaire et mon intégration sociale, l'école que j'ai connue n'a pas pu, ou su, donner des atouts pertinents à la plupart de mes camarades d'une classe de campagne dont certains intellectuellement plus « doués » que moi ont carrément raté leur intégration sociale hors du village en plein « exode rural ». Sans doute une question d'époque et de contexte social, mais aussi une question d'éducation scolaire, « d'acculturation » scolaire.

Car l'école nous modifie en profondeur, nous « transforme ». Transformation dynamique non de l'individu seulement, mais plutôt *des relations de l'individu aux autres et, plus globalement, des relations au milieu de vie.* Cette construction des rapports de l'individu au contexte relationnel et institutionnel est complexe et l'école y participe de manière plus ou moins appropriée pour chacun de nous. Comme nous l'indiquions il y a quelques années (Clanet, 1990, p.124), les institutions « [...] participent à la fois, de manière paradoxale du collectif – elles sont communes à un groupe – et de l'individuel – chaque membre du groupe est, d'une certaine manière, constitué par les institutions. » Et nous citons le psychanalyste sud-américain José Bléger « [...] toute institution est une partie de la personnalité de l'individu ; et cela au point que l'identité est toujours entièrement ou en partie, institutionnelle au sens qu'au moins une partie de l'identité se structure par l'appartenance à un groupe, à une institution, à une idéologie, à un parti, etc. » (Bléger, 1979, p. 257)⁵.

À propos de l'adolescence, un psychanalyste contemporain pense que l'institution scolaire contrecarre le développement et la mise en œuvre des structures subjectives. L'adolescent se trouve placé devant un dilemme : ou

5. C'est Freud, bien sûr, qui le premier, notamment dans « *Totem et tabou* », a mis l'accent sur les dimensions institutionnelles fondamentales du psychisme humain. Bléger ne fait qu'en proposer une extension plus à la portée des ingénus de la psychanalyse.

assumer les questions fondamentales de sa subjectivité et de son identité sexuelle, ou accéder aux succès scolaires et professionnels. S'il désire réussir socialement il s'enferme dans le piège de la « normopathie » en renonçant à sa singularité et à son originalité et en se coulant dans les stéréotypes proposés par l'école, aboutissant à « la construction sociale d'une pseudo-identité socio-professionnelle, sans contrepartie efficace au niveau subjectif » (Desjours, 2000, p. 275). Il devient ainsi un « normopathe professionnel efficace » (ibid.). L'auteur justifie, au plan théorique, cette vision de la construction sociale proposée par l'école : en gros, elle est fondée sur des processus *défensifs, narcissiques et présubjectifs*, qui ne suffisent pas à la structuration du sujet. Ils permettent de se faire respecter et reconnaître du monde, de parvenir à une « identité sociale » qui, d'un point de vue intime, est une « fausse identité ». La construction du sujet suppose un jeu d'identifications et d'expressions à l'opposé de l'individualisation narcissique que propose l'école, dans un cadre institutionnel fortement normatif. Ce que l'auteur affirme à propos de l'adolescence peut, à l'heure actuelle où une pression sociale vers la « réussite scolaire » est à son apogée, être facilement étendu à l'enfance de l'école élémentaire et même, pour certains aspects, à certaines situations dans la préscolarité.

Ce que j'essaie de dire ici, c'est que l'institution, les différents aspects et composantes de l'institution, ne peuvent être limitées à un cadre légal ou moral, posé a priori de manière abstraite. *L'institution devrait surtout exister – en tout cas pour l'éducateur – par les processus psychologiques et relationnels qui s'y développent.* Combien d'élèves, intellectuellement performants, restent-ils en marge de l'éducation scolaire en raison des ratés de cette incorporation réciproque du « psychique » et de « l'institutionnel ». Notre hypothèse ici, est que *les médiations humaines intersubjectives leur ont fait défaut.*

À titre d'illustration, je me permets d'évoquer la chance exceptionnelle que j'ai eue, à un moment donné de ma scolarité. J'ai abominablement vécu mes trois premières années à l'école ; elles me laissent, presque 60 ans après, un sentiment de marasme qu'aucune nostalgie ne parvient à estomper. Silence vide, murs gris, odeur surie, barres, ronds, lettres, mots, majuscules bancales, marges sabrées de paraphes rouges... Ma petite école, l'école de « Madame », a été une prison... et même pire. Mon seul souvenir agréable – ma seule médiation subjective positive à l'institution – est celui d'une fille de « l'école des grands » qui m'accompagnait le matin et essuyait mes larmes... Période indécise, avec beaucoup de maladies, beaucoup d'absences, les embellies des vacances, l'angoisse des rentrées... Et puis la chance... je suis passé chez les grands à la fin du CE2 alors que j'aurais dû attendre au moins un an de plus... sans doute à cause d'un déséquilibre des effectifs entre les « grands » et les « petits »... peut être aussi parce que « Monsieur » avait remarqué ma triste figure et probablement

voyait que je n'aimais pas « Madame », ou pire que « Madame » me méprisait un peu. Chez les « grands », malgré une peur au ventre chronique, j'ai découvert un maître qui parlait de choses intéressantes ; je comprenais ce que je lisais et prenais goût à lire ; il me devenait facile d'apprendre ; je me mettais même à jouer dans la cour ! Je me suis donc attaché à ce maître exigeant et honnête, dur parfois, dans la classe duquel je suis resté cinq années. À travers lui, j'ai construit un rapport personnel à l'institution scolaire et notamment aux savoirs et à un ensemble de valeurs. Sans « Monsieur », jamais je n'aurais construit ce rapport psychologique, pour moi fécond, à l'institution scolaire ; jamais – comme tous mes camarades d'alors, à une autre exception près – je n'aurais eu l'envie, ou même l'idée, de continuer des études.

C'est donc cette relation profonde et réciproque à l'institution que chaque enfant doit construire pour devenir élève. Et les normes sociales, les apprentissages cognitifs, les « bonnes volontés »... n'y suffisent pas, du moins pas dans tous les cas. Il faut que l'élève trouve le sens de ce qu'il fait. Ce sens, c'est l'enseignant qui l'assume et, à la limite, l'incarne ; c'est lui qui peut autoriser – ou non – qu'une relation positive à l'institution se réalise.

UNE APPROPRIATION DE L'INSTITUTION PAR L'ÉLÈVE ; LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

Ce problème des relations aux institutions, certains courants pédagogiques, en particulier ceux que nous connaissons sous le nom d'*Éducation Nouvelle*, l'ont posé au début du XX^e siècle en mettant l'accent sur l'initiative des élèves, les activités de coopération dans le travail de groupe, l'investissement des réalités extra scolaires, etc. (Decroly, 1929 ; Claparède, 1956 ; Freinet, 1967 ; Cousinet, 1949 ; Dewey, 1947 ; etc.). Leurs principes et orientations auraient dû remettre fondamentalement en cause l'institution scolaire... Celle-ci, héritière d'une longue tradition théocratique, transférée sur la sociologie, n'a été que peu affectée par les conceptions nouvelles de l'école qu'elle a souvent neutralisées en se les appropriant et en les détournant de leur sens subversif.

Nous évoquerons cependant le courant de la « pédagogie institutionnelle », réactivé et théorisé dans les années 70. En évoquant cette orientation, j'ai souvent droit à quelques réflexions ironiques ou hochements de tête de commisération. L'institution scolaire relève du sacré – un ancien ministre français de l'Éducation Nationale affirmait sérieusement que l'école était un « sanctuaire » – et il est utopique de penser pouvoir la remettre en cause.

Selon les théoriciens de cette « pédagogie institutionnelle » (Lobrot, 1966 ; Vasquez & Oury, 1967), l'enfant peut devenir « instituant » c'est-à-dire créateur des normes et des règles auxquelles il devra ensuite se

soumettre. « La pédagogie institutionnelle est [...] la méthode qui consiste à aménager, par une analyse permanente des institutions externes, la marge de liberté dans laquelle le groupe-classe pourra autogérer son fonctionnement et son travail, assurer sa propre régulation par la création d'institutions internes » (Lourau, 1970, p. 255). C'est à Lapassade (1967) que l'on doit cette distinction entre *institutions externes* – règles extérieures à l'établissement et à la classe, programmes, instructions, circuits d'autorité, hiérarchie, « bureaucratie pédagogique » etc. – et les *institutions internes* – règles intérieures à l'établissement, « ensemble des techniques institutionnelles », conseil de coopérative, projet d'école, règles de vie, etc.

La pédagogie institutionnelle présuppose une analyse de l'institution en termes de *pouvoir*. La pédagogie traditionnelle repose sur une identification du pouvoir du maître et du pouvoir des institutions ou plutôt sur *l'exploitation de cette identification*. La pédagogie institutionnelle se propose, au contraire, de favoriser la socialisation en permettant aux enseignants d'instituer, dans la mesure du possible, leur organisation tout en prenant conscience des contraintes sociales et institutionnelles de leur apprentissage. Sans doute trouvons-nous une perspective analogue dans la pédagogie des groupes, avec toutefois une différence de champ : alors que dans la pédagogie des groupes l'autogestion est circonscrite aux limites du groupe, dans la pédagogie institutionnelle l'autogestion concerne tout ou partie des « institutions internes », c'est-à-dire le partage du pouvoir dans l'établissement.

Ce partage du pouvoir que sous-tend la pédagogie institutionnelle peut être justifié par plusieurs constats :

- *la mise en question de l'universalité du savoir du maître* : sans doute le maître dispose-t-il d'un savoir lié à son statut, mais à partir de ce savoir reconnu, il y a confiscation – ou négation ? – des savoirs qui concernent la « transversalité » du groupe : savoirs sur le passé des participants, savoirs sur les relations informelles et les relations hors de la classe, savoirs sur l'imaginaire et les fantasmes du groupe – là-dessus, tout élève qu'il soit bien adapté, déviant, cancre, caractériel... en sait plus long que le maître – d'où l'impossibilité de conduire unilatéralement le groupe et *le recours à la non-directivité* ;
- *l'équivocité du rôle du maître dans la structure libidinale du groupe* : le maître occupe une place centrale, place sur laquelle se transfèrent, *symboliquement*, les relations parentales, mais ces relations ne peuvent être assumées que de manière équivoque. Rien en effet n'autorise le maître à emprunter tel rôle plutôt que tel autre – père autoritaire, mère sécurisante, copain ou frère « semblable »... – sinon au niveau imaginaire où, selon les individus et les circonstances, un type de relations ou un autre peuvent être réactivés. Cette équivocité des relations du maître

- et au maître – dans la structure libidinale du groupe nécessite *le recours à l'autogestion* ;
- *l'ambiguïté du statut du maître dans le système institutionnel* : le maître est à la fois chargé d'une fonction instituante – que rappelait le terme « instituteur » que je regrette – et se trouve aussi au service de l'institué. Généralement assez mal intégré dans le « système » socio-institutionnel, le maître se doit de faire participer les élèves à des pratiques, des institutions, des valeurs... sur lesquelles il n'a aucune prise... et avec lesquelles il peut être en désaccord ou en porte-à-faux. D'où l'oubli ou la négation de sa « transversalité », le refuge dans une école « cléricalisée » plus ou moins en rupture avec les réalités socio-culturelles... L'ambiguïté du statut du maître, dans une école marginalisée et scotomisant le socio-politique implique *le recours à l'analyse institutionnelle*.

Donc la pédagogie institutionnelle ne consiste pas seulement en la participation des élèves à une organisation des tâches scolaires et en leur implication créative dans les apprentissages – perspectives pédagogiques que nous pouvons repérer sous les vocables « méthodes actives ». Elle apparaît comme une visée de mise en relation et d'articulation du relationnel et de l'institutionnel – l'école devenant le lieu d'une structuration active des normes sociales et, plus fondamentalement, du libidinal et du politique. La circulation du pouvoir, les relations affectives dans le groupe-classe sont aussi celles d'autres institutions et organisations sociales importées à l'école de l'extérieur... Ceci en référence à une « analyse institutionnelle » permanente qui génère les limites du « cadre » d'actualisation de la pédagogie.

Recours à la non-directivité, autogestion de la tâche et du groupe, analyse permanente de cette autogestion *dans le système de référence de l'institution*, spécifient la pédagogie institutionnelle. Elle se caractérise par son projet d'articuler de manière aussi consciente et explicite que possible, avec les outils dont nous disposons et à des niveaux habituellement ignorés, déniés ou refoulés, l'institution interne et les institutions externes, le groupe instituant et l'organisation instituée, l'individuel et le collectif, le sujet et l'institution.

En l'absence de ce projet explicitement posé et mis en œuvre, l'institution scolaire ampute la construction de la personne de la complexité de ses composantes institutionnelles – par ex. l'enfant réduit au statut « d'apprenant » – ; elle crée une rupture aliénante entre le sujet et les institutions sociales – par ex. l'identité sociale vécue comme « fausse identité ». Elle dénie à l'individu la possibilité d'accéder à une responsabilité véritable de citoyen, même si, de plus en plus, on invoque de manière incantatoire une formation à la citoyenneté. Bien des enfants – et sans doute aussi des

adultes qui y travaillent – peuvent se vivre dans l'école, comme extérieurs à l'école, attendant chaque jour, comme je l'ai vécu pendant trois années de ma première enfance, je ne sais quelle émancipation ou libération conditionnelle...

REPENSER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES FUTURS ENSEIGNANTS

Les points de vue et réflexions qui précèdent devraient amener à repenser radicalement la formation des enseignants. La « formation » actuelle ne laisse que peu de place à la prise en compte des composantes subjectives et intersubjectives. En particulier les relations individu-institution, singulièrement stéréotypés, n'autorisent pas, la plupart du temps, une structuration dynamique et créative de l'individu en tant que sujet. La formation des enseignants doit donc être repensée selon plusieurs perspectives.

Une perspective de formation générale

a) **L'introduction d'une anthropologie de l'éducation** : les soubassements théoriques sur lesquels s'articulent les finalités de l'éducation procèdent, en France du moins, d'une sociologie explicite ou implicite. Les objectifs poursuivis et les cheminements pour les atteindre ont été posés à un moment historique donné et ne peuvent évoluer dans des structures difficiles à mettre en mouvement et dans les mentalités qui leur correspondent. Il faudrait que chaque enseignant, chaque responsable de l'éducation devienne capable de porter sur l'institution scolaire un regard distancié qui lui permette de percevoir le sens de l'éducation scolaire bien au delà du sens que lui affecte l'institution.

Il s'agit donc de sortir de celle-ci, de la regarder de l'extérieur, bref d'aborder l'éducation institutionnalisée avec un regard anthropologique qui mette à distance l'éducation scolaire. Mise à distance dans *le temps* : par quels cheminements historiques, à travers quelles métamorphoses l'institution scolaire est-elle devenue ce qu'elle est aujourd'hui ? Mise à distance dans *l'espace*, espace ethnologique de différents contextes et de différentes cultures, et aussi, bien sûr, espaces sociologique et socio-économique qui servent de référence principale aujourd'hui.

Cette formation générale en anthropologie de l'éducation devrait être entreprise, avant même l'admission dans les instituts ou les cycles de formation. Elle devrait concerner un public beaucoup plus large que celui des futurs enseignants.

b) Formation générale concernant le développement psychologique de l'être humain : la connaissance de l'enfant et de son développement n'entrent pas dans les préoccupations premières des programmes de formation des futurs enseignants. Dans l'IUFM où j'enseignais, la psychologie de l'enfant est dispensée à titre optionnel. Il est évident que les enseignants – et pas seulement les enseignants du primaire – devraient avoir une formation solide en psychologie du développement, ou, plus largement en psychologie de l'éducation, terme qui n'existe pas officiellement en France dans les qualifications de la psychologie.

Le besoin d'une telle psychologie commence toutefois à émerger : *Psychologie de l'Éducation* (Foulin & Mouchard, 1998) est le titre du petit ouvrage cité, à l'attention des étudiants et stagiaires des IUFM, préfacé par Fayol (1998). Mais cet ouvrage traite uniquement de psychologie cognitive. La connaissance de celle-ci est indispensable, bien sûr. Mais cette perspective est réductionniste : la psychologie de l'éducation doit aussi comprendre le développement socio-affectif, les relations entre pairs, les relations adulte-enfant, la psychologie des groupes... en définitive la psychologie concernant toutes les dimensions et situations qui intéressent l'éducation scolaire.

Comme pour l'anthropologie, la partie théorique concernant la psychologie de l'éducation devrait constituer un pré-requis à la formation au métier d'enseignant.

Une perspective de formation personnelle

a) Immersion, en début d'apprentissage professionnel, pendant une année scolaire, dans un contexte pluriculturel, étranger au pays d'origine. Il s'agit de vivre et d'observer les pratiques éducatives instituées, dans un contexte culturel différent de celui que le futur enseignant a connu jusque-là, avec une immersion et une implication dans ce nouveau contexte. Il s'agit en somme de mettre en œuvre, sur le terrain, certains aspects de la formation générale anthropologique préalablement intégrée. J'emprunte à Fernand Ouellet l'idée que le futur enseignant ou l'enseignant en situation de « séjour culturel », devrait être confronté à un problème d'éducation ou de dysfonctionnement éducatif dans le pays concerné, afin de l'observer, de l'analyser et de proposer des changements susceptibles de dépasser ou d'améliorer la situation problématique. Le compte-rendu de cette petite « recherche-action » ou de cette amorce d'« approche ethnographique » pourrait constituer l'essentiel de l'évaluation de ce séjour culturel que j'hésite à appeler « stage » en raison des normes rigides qui accompagnent habituellement ce type de pratique.

Je verrai même, dans ce séjour, un moyen de redonner un sens au « mémoire professionnel » qui « couronne » la formation sur le terrain. Une bonne partie des mémoires professionnels est, à l'heure actuelle, un exercice de pure forme qui consiste, d'une année sur l'autre, à reproduire les mêmes thèmes. Le compte-rendu d'une expérience personnelle dans une situation nouvelle, hors d'un contexte institutionnel pétrifiant, nous en dirait beaucoup plus sur les capacités d'implication et de souplesse d'adaptation de l'enseignant ou du futur enseignant et contribuerait à développer ces capacités aujourd'hui essentielles.

b) Formation personnelle de l'enseignant ou du futur enseignant à partir de son implication professionnelle. Quelle conscience chaque enseignant a-t-il des rapports authentiques qu'il entretient avec les normes et les valeurs de l'institution scolaire, avec les élèves, avec les collègues, avec la hiérarchie ? Ces rapports ne sont que très rarement explicites ; ils se manifestent parfois – rarement – sous forme de bien-être ; le plus souvent sous forme de malaise latent, d'anxiété... de critiques projectives ; ou pire, de culpabilité, on se perçoit comme un « moins que rien », on « déprime »...

L'implication dans un contexte culturel nouveau entraîne inévitablement un questionnement sur soi, une prise de conscience de certaines dimensions de son propre fonctionnement psychologique. Ce changement de contexte pourrait être l'amorce de ce travail sur soi, devenu à mon avis indispensable, une version moderne du « connais-toi toi-même » qu'un estimé philosophe préconisait, il y a quelque deux douzaines de siècles. Sur les modalités de cette exploration de soi, des procédures seraient à mettre en place ; c'est sans doute à partir du travail en groupe que peut se dynamiser une structuration psycho-culturelle de la personne.

C'est dans la mesure où chaque enseignant est capable de réaliser l'articulation de sa propre subjectivité et de l'institution scolaire qu'il peut autoriser ses élèves à réussir cette articulation.

Une vision autre des relations éducation-culture

J'ai envisagé ici la culture dans un sens général, comme l'ensemble des rapports dynamiques que nous entretenons avec le monde, avec les autres, avec nous mêmes. Il est donc impossible de parler d'éducation scolaire en dehors de la culture. Ceci, des chercheurs éminents comme notre regretté collègue Carmel Camilleri (1994 ; Camilleri & Vinsonneau, 1996) et, dans un tout autre contexte, le psychologue du développement du langage, Jerome Bruner (1996), l'ont pressenti qui préconisent l'avènement d'une « psychologie culturelle » étudiant les processus de construction de la

personne dans les interrelations du sujet et des contextes culturels. Toute psychologie du développement ou de l'éducation est donc culturelle. Elle est aussi, d'un certain point de vue, « interculturelle », si nous considérons que les réseaux de significations de toute culture, notamment dans le secteur post-industriel, apparaissent comme hétérogènes, parfois contradictoires.

Ce que nous proposons, c'est que les institutions scolaires fassent une place à chaque individu en tant que sujet ; parviennent à laisser exister une parole authentique ; autorisent, dans la mesure du possible, les êtres humains à prendre en charge leur destin personnel. Cette vision met en cause le caractère sacralisé des institutions existantes et nous pouvons comprendre les réactions négatives que nous essayons lorsque nous préconisons l'existence d'institutions scolaires qui – paradoxalement – fassent une place au sujet. *L'existence de l'être humain en tant que sujet n'est pas totalement incompatible avec l'éducation scolaire.*

Quel est le statut de mon texte ? Il n'est pas une étude empirique et il ne peut être considéré comme « scientifique ». Je m'inscrirais volontiers dans la perspective de Bernard Charlot (1998) pour qui « les sciences de l'éducation étudient la question de l'homme du triple point de vue de son humanisation (le devenir être humain), de sa socialisation (le devenir membre d'une cité, et même de plusieurs), de sa personnalisation (le devenir être singulier) » (p. 165). Ce que j'essaie de montrer ici, c'est que l'éducation scolaire actuelle valorise une forme particulière de socialisation, au détriment d'autres formes qui autoriseraient un « devenir humain » plus « humain ». Et ceci à partir d'une réflexion critique partant « de l'intérieur » de la formation et prenant appui à la fois sur des éléments personnels, des faits institutionnels, des pratiques de formation, des schémas théoriques... Démarche de détour qui s'apparente à ce que certains scientifiques contemporains appellent une « épistémologie performative » selon le terme proposé par Sinaceur : « Distinguer comprendre, expliquer, préciser peut déboucher sur un renouvellement ou une extension de l'agir ; l'instrument d'analyse ou de critique se transforme en instrument de recherche » (Sinaceur, 1991, citée par Martin, 1998, p. 56). Épistémologie performative, aujourd'hui marginale, mais qui pourrait bien renouveler certaines perspectives de recherche en Sciences de l'Éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : éd. de Minuit.
- Bléger, J. (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique. In R. Kaës & D. Anzieu, (Éd.), *Crise rupture et dépassement* (pp. 257-276). Paris : Dunod, Inconscient et Culture.
- Boudon, R. & Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *La reproduction*. Paris : Éd. de Minuit
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Camillieri, C. (1994). La psychologie du culturel à l'interculturel. *Bulletin de Psychologie*, 48 (419), 236-242.
- Camillieri, C. & Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture, concepts et méthodes*. Paris : Colin.
- Charlot, B. (1998). Les sciences de l'éducation en France. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.) *Raisons éducatives ; Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 147-167). Bruxelles : De Boeck Université.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : PUM.
- Clanet, C. (Éd.). (1996). *Recherche(s) et formation des enseignants. Actes du colloque. Les cahiers du CeRF, n°4, 2 T., 1070 p.* Toulouse : IUFM.
- Claparède, E. (1956, 5^e éd.). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé.
- Cousinet, R. (1949). *Une méthode de travail libre par groupe*. Paris : éd. du Cerf.
- Decroly, O. (1929). *La fonction de globalisation de l'enseignement*. Bruxelles : Lamertin.
- Desalmand, P. (1983). *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire*. Paris : Hatier/L'Harmattan.
- Desjours, Ch. (2000). Le masculin entre sexualité et société. In D. Welzer-Lang, (Éd.), *Nouvelles approches des hommes et du masculin* (pp. 263-289). Toulouse : PUM.
- Dewey, J. (1947). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Durkheim, E. (1992). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Alcan.
- Fayol, M. (1998). Introduction à l'ouvrage de : Foulin, J. N. & Mouchon, S. *Psychologie de l'éducation* (pp. 3-10). Paris : Nathan Université.
- Freinet, C. (1967). *L'éducation du travail*, 4^e éd. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Lapassade, G. (1967). *Groupes, organisations, institutions*. Paris : Gauthier-Villars.
- Lobrot, M. (1966). *La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion*. Paris : Gauthier-Villars.

- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : éd. de Minuit.
- Martin, F. (1998). *Complexité du développement psychologique de l'enfant à travers une étude du langage et du dessin du bonhomme : essai d'épistémologie performative*. Thèse de Doctorat en Psychologie. Université de Toulouse-Le Mirail.
- Mercier, P. (1968). Anthropologie sociale et culturelle. In J. Poirier (Éd.) *Ethnologie générale* (pp. 881-1036). Paris : Gallimard, Encyclopédie de La Pléiade.
- Vasquez, A. & Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.