



N° 14

**PERSPECTIVES  
DOCUMENTAIRES  
EN SCIENCES  
DE L'ÉDUCATION**

**N° 14**

**PERSPECTIVES  
DOCUMENTAIRES  
EN SCIENCES  
DE L'ÉDUCATION**

# PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par le Centre de Documentation Recherche de  
l'Institut National de Recherche Pédagogique*

## *Rédaction*

*Rédacteur en chef* : Jean Hassenforder

*Secrétaire de rédaction* : Christiane Étévé

*Équipe de rédaction* : Jacqueline Bigot, Mathilde Bouthors,  
Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Philippe Champy,  
Odile Chesnot-Lambert, Claire Dartois, Christine Dubos,  
Christiane Étévé, Nelly Rome, Édith Sebbah

## *Édition & Fabrication*

*Coordination, maquette et PAO* : Philippe Champy

*Informatique* : Jean-Pierre Houillon, Jean Pelé

*Maquette de couverture* : Jacques Sachs

*Saisie* : Liliane Attali, Patricia Bouillet

*Impression* : Instaprint, Tours

La composition de cette publication a été réalisée au Centre informatique de l'INRP sur une imprimante laser Qume Scripten au moyen du logiciel Ventura Publisher. Les logiciels standards développés au Centre informatique ont permis d'assurer la préparation automatisée de la composition de la partie bibliographique *Ouvrages et rapports* dont le contenu est extrait de la banque de données EMILEI.

Adresser vos remarques, demandes d'abonnement, suggestions au  
**Centre de documentation Recherche de l'INRP**

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

Tél.: (1) 46.34.91.44

# SOMMAIRE

## ÉTUDES

### Itinéraires de lecture

- « Voyage en interculturalisme »  
par Carmel Camilleri . . . . . 7  
*Un itinéraire de lecture : hasard et nécessité*  
par Maurice Reuchlin . . . . . 19

### Itinéraires de recherche

- Le confort du chercheur : considérations très personnelles sur  
un itinéraire de recherche*  
par Robert Ballion . . . . . 29

### Repères bibliographiques

- L'enseignement des Arts plastiques : évolution des pratiques et  
de la recherche*  
par Mathilde Bouthors . . . . . 41

### Communication documentaire

- L'apport de la documentation étrangère*  
Dossier . . . . . 67

### Innovations et recherches à l'étranger

- L'alphabétisation des adultes et des jeunes générations . . 101  
Valeurs, diversité et développement cognitif . . . . . 106  
Apprendre à l'école et en dehors . . . . . 144

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports . . . . . 121  
Observatoires des thèses concernant l'éducation . . . . . 157  
Soutenances de thèses : Paris (1986) . . . . . 169  
Summaries . . . . . 173

*ÉTUDES*

# « VOYAGE EN INTER- CULTURALISME »

Carmel Camilleri

**C**omme beaucoup de psychologues de ma génération je me suis lancé, initialement, dans la philosophie, ce qui m'a amené à tout considérer à partir de l'interrogation sur la condition humaine et à circuler à travers les sciences de l'homme sans me préoccuper de savoir dans laquelle je me trouve.

## L'invitation philosophique

La philosophie ce fut d'abord pour moi, à l'Université d'Alger, les intrépides déductions de la rationalité cartésienne, où je fus immergé grâce, notamment, à l'admirable *Dictionnaire historique et critique* de Pierre Bayle, qui ouvrit le siècle des Lumières et livrait comme l'expression accomplie de la tradition de pensée gréco-latine. Mais quand je vins à Paris, en 1948, je m'aperçus que, muni de ce seul viatique de nos classiques, j'étais déphasé... Sous la houlette d'Hyppolyte, je me laissai donc initier au romantisme philosophique des Allemands, qui traitaient de la condition humaine comme d'un drame aux péripéties temporelles. Voilà qui me changeait de l'optique des cartésiens, de Spinoza en particulier, dont l'*Ethique* m'avait vivement séduit. Aussi étais-je fasciné et en même temps rebuté par les écrits de Hegel dont, avec les agrégatifs de l'époque, je mêlais la lecture à celle de Kierkegaard, Sartre et Marx : nous étions nombreux à vivre les tensions de ces traditions de pensées disparates. Pour achever ce tableau, j'ajouterai que la *Phénoménologie de la perception* de Merleau-Ponty fut pendant des mois mon livre de chevet. Grâce à lui je réalisais que j'étais demeuré prisonnier des évidences les

Itinéraires de lecture

*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 14, 1988

plus communes sur les objets tout faits qui "pénètrent" notre conscience, alors que, strictement parlant, c'est l'activité de celle-ci qui les constitue comme donnés à elle.

De ce renversement de perspectives, j'ai gardé le constant souci de "récupérer" l'initiative humaine dans toutes les analyses où on présente l'homme comme objet passif de son environnement, méconnaissant son pouvoir de constituer largement les réalités qui l'entourent en les signifiant à partir de la sienne propre.

## La période tunisienne

C'est donc comme professeur de philosophie que je retournai, au moment où il gagnait son indépendance, dans le pays où je suis né : la Tunisie. Au cours de la longue communication avec mes élèves tunisiens, où ceux que j'avais perçus dans mon enfance et mon adolescence comme l'horizon inquiétant des "Arabes" se découvrirent à moi comme des frères en humanité, j'apprenais leurs conflits de normes au sein de leur famille. C'est ainsi que cette notion de "culture anthropologique" qui, à l'époque, évoquait seulement pour moi des souvenirs universitaires, depuis la fameuse thèse de Levy-Bruhl sur les fonctions mentales dans les sociétés primitives jusqu'à l'ouvrage si suggestif de Marcel Mauss sur *Sociologie et Anthropologie*, se transfigura dans mon esprit. Cette formation observée par ces ethnologues dans les petites communautés "archaïques", je ne m'étais pas attendu à la voir fonctionner tout aussi bien dans de grandes sociétés contemporaines, provoquer des souffrances bien concrètes chez des personnes autour de moi. Nourri de Durkheim, j'avais jusque là appliqué à ces situations, de façon exclusive, les analyses sociologiques que j'essayais de lier aux explications économique-politiques dont j'avais pris le goût à la lecture des marxistes. Dorénavant se poserait pour moi le problème de l'articulation, à cet ensemble explicatif qu'il me faudrait compliquer, de cette nouvelle "variable".

C'est dans cet état d'esprit que je me lançai avec intrépidité dans ma première enquête sur "l'intégration familiale du jeune Tunisien cultivé". Quand elle fut publiée, on jugea que j'avais fait de la psychologie sociale... et on me demanda de l'enseigner ! Je me trouvais ainsi engagé dans trois directions de lecture :

1 - Sur cette psychologie sociale qu'il me fallut apprendre en même temps que mes étudiants, j'eus à dévorer une quantité de documents. J'en citerai seulement deux : *La Psychologie Sociale* de J. Stoetzel, qui ne traitait d'aucun phénomène sans le situer dans son environnement culturel, ce qui m'amena à relativiser tout ce que, jusque là, j'avais appris

en psychologie ; *L'esprit, le Soi et la Société* de G.H. Mead, où je découvrais, selon la formulation de G. Gurvitch dans sa préface à l'édition française, que "*la Conscience, l'Esprit, les Soi, les Moi, les Je, les Autrui, la Raison ne sont pas des substances, mais des fonctions naissant dans le processus social*" (p.VII). Voilà qui, sur le plan des sciences de l'homme, m'incitait à prolonger cet effort de conversion des substances en activités du sujet que j'avais découverte dans Merleau-Ponty.

2 - Parmi tous les conflits du "bi-culturalisme", j'avais remarqué que mes élèves tunisiens se montraient avant tout préoccupés par ceux qui se nouaient dans leur famille, ce qui m'avait décidé à centrer ma recherche sur ce point. Je me lançai donc dans des lectures sur le groupe familial. L'attachante thèse d'Andrée Michel sur *Famille, industrialisation, logement*, comportant sans doute la première enquête sur des immigrés algériens en France sous l'angle de la sociologie, m'amena à suivre ses travaux jusqu'à son panorama sur *La sociologie de la famille*. Par elle je fus dirigé sur la sociologie familiale américaine (fort en avance sur la nôtre à l'époque) et internationale : particulièrement W. Goode, R. Hill, A. Kharchev, R. König. Ces ouvrages m'aiderent à compléter ma grille d'analyse de la famille maghrébine.

3 - Les références ethno-culturelles de l'ouvrage de J. Stoetzel me poussèrent à lire dans le texte les culturalismes américains : parmi les fondateurs (Linton, Kardiner et autres) dont le lecteur pressé trouvera une présentation approfondie dans le *Panorama du culturalisme* de S. Clapier-Valladon, j'appréciais particulièrement le vivant *Patterns of culture*, où je trouvais la thèse d'une nature humaine se dévoilant à travers l'histoire comme un avenir, par découverte des programmes culturels dont Ruth Benedict livrait quelques échantillons. Je goûtais aussi les écrits de Margaret Mead, dont les observations rapportées dans *Sex and temperament in three primitive societies* achevèrent de me rendre critique vis-à-vis de ce concept de nature de l'homme.

J'avais des raisons de m'attarder sur les culturalistes. Mon immersion dans des milieux particulièrement variés de jeunes (ainsi, en Tunisie, j'eus affaire aussi à des étudiants européens de diverses nationalités, avant d'enseigner aux étudiants français à partir de 1966) m'avait rendu réceptif à la littérature sur la jeunesse aussi bien qu'aux considérations sur l'éducation. Cet intérêt devint plus précis et plus pratique lorsque le gouvernement tunisien fonda un Centre National de Pédagogie, auquel je fus appelé à apporter ma collaboration. Or les culturalistes fournissaient une jonction concrète avec les sciences de l'éducation. A la différence des structuralismes (celui de Levi-Strauss en l'occurrence) et autres présentations de la culture comme une réalité transcendante s'emparant de nous on ne sait comment, ils se sont préoccupés de repérer les pro-



cessus effectifs par lesquels nous nous approprions les divers aspects de nos modèles culturels. Et la connaissance de ces opérations, précisant la part de l'enculturation dans la socialisation, intéresse directement l'éducateur dans la mesure où elle conditionne la mise au point de sa propre intervention. Cette jonction m'apparaissait plus nettement encore chez M. Mead, qui fournit des précisions méthodologiques dans son chapitre sur "Les enfants primitifs" du *Manuel de Psychologie de l'Enfant* de L. Carmichael.

Cependant les culturalistes m'informaient peu sur l'autre opération-maîtresse de l'anthropologie culturelle : l'acculturation, que je saisisais sur le vif en Tunisie. Et encore moins sur ce cas-type de changement à l'oeuvre dans les sociétés décolonisées contemporaines. Or, s'il y avait abondance de documents provenant des économistes, géographes, historiens, démographes, sociologues, politiques, sur les causes de la crise situées dans le contexte, les considérations manquaient à l'autre bout de la chaîne, celui des mécanismes psychiques par lesquels le sujet médianise ces stimulations, opère ce qui va provoquer son malaise et ses réactions. Pour cette psychologie encore à faire je me tournais vers les "africanistes", recueillant des notations de psychologie sociale chez G. Balandier (*Afrique ambiguë, Sociologie actuelle de l'Afrique Noire, Sociologie des mutations...*). Mais R. Bastide me fournit beaucoup plus directement le modèle d'analyse que je cherchais, en commençant à repérer, entre groupes porteurs de cultures différentes, une variété inédite de formations "de contact" aboutissant à la dysfonction autant qu'à l'adaptation et différentes des considérations classiques de la psychanalyse.

## Mai 1968

Je rentrai en France pour affronter Mai 1968, mémorable épreuve pour les enseignants des universités, contestés jusque dans leur utilité. Retour d'un pays où, à l'époque du moins, le professeur était tenu pour une sorte de représentant de Dieu sur la terre, j'accusai rudement le choc, et c'est peu dire que mes préoccupations pédagogiques en furent vivement fouettées !

Je laisserai de côté les interrogations que cette crise firent surgir sur ma pratique, mes ruminations pour introduire dans le supérieur ces "méthodes actives" que, pour ma part, j'avais découvertes bien tardivement dans *La pédagogie des classes nouvelles* de M. A. Bloch, mais dont je m'étais demandé si elles pouvaient convenir aux Tunisiens élevés dans leurs traditions patriarcales. Sur le plan de la théorie, je fus accroché par deux grands thèmes de réflexion :

1 - Tous les regards s'étaient portés sur les jeunes, que mes recherches avaient toujours privilégiés comme indicateurs de ruptures et sur qui mes préoccupations professionnelles m'avaient amené à beaucoup lire : entre autres, *La crise d'originalité juvénile* de M. Debesse, que je relativisais plus tard culturellement avec *Le fossé des générations* de M. Mead, *Les groupes d'enfants et d'adolescents* de R. Fau, *Psychologie différentielle de l'adolescence* de Bianka Zazzo, *The adolescent society* de J.S. Coleman, les études réunies par C. Dufrasne dans *Des millions de jeunes*. Maintenant les sociologues, qui n'avaient rien prévu des événements, se pressaient à la suite d'E. Morin, C. Lefort (*Mai 1968, la brèche*), H. Lefebvre (*L'irruption de Nanterre au sommet*), pour les expliquer après coup. Et aussi pour nous présenter cette jeunesse comme un groupe social inédit et hors norme. Un thème devint rapidement médiatique, celui de "l'empire des jeunes", dont le sens finissait par être celui-ci : la jeunesse a sa causalité et ses moteurs d'évolution uniquement en elle-même.

Voilà qui heurtait les schémas d'explication classiques. Je me demandais moi-même comment ces étudiants de France, toutes origines confondues, pouvaient être subitement devenus les hérauts de la révolution. Et je conviais les miens à participer à une enquête dont les conclusions m'amènèrent à modérer sérieusement ce nouveau mysticisme. Ces événements me firent progresser, en tout cas, dans ma réflexion. Comme il en avait été pour la notion de culture avec la situation tunisienne, ce sont les fureurs de Mai 1968 qui transformèrent pour moi, sous les espèces de ce qu'on appela "la culture des jeunes", le concept de sous-culture en une structure active de mon esprit, désormais présente dans mes analyses de l'environnement. Ainsi, de temps à autre, accède à l'opérationalité telle de ces milliers de notions qui dorment dans notre esprit par suite de nos innombrables lectures. Et je me retrouvais devant le même problème épistémologique : d'un côté le tissu des séries causales fournissant la matière de l'explication classique; de l'autre un groupe convertissant ces conditions en des "cultures" (entre autres choses) enclenchant dans le champ social un réseau causal nouveau par rapport à celui qui les a amenées à l'existence, et dont il faut caractériser la spécificité.

Cette façon de voir les choses me faisait prendre mes distances avec la littérature "spontanéiste" qui fleurissait à l'époque. Celle-ci attribuait le renouveau des valeurs, à travers le changement culturel des jeunes, et d'une façon générale l'émergence de toute positivité au retour à la spontanéité de notre nature "originelle" : ces "retrouvailles" elles-mêmes nécessitant l'élimination la plus étendue possible des traces du social. Ce mythe néo-rousseauiste, qui resurgit à chaque bouleversement socio-culturel, me paraissait présent, de façon diverse, chez des auteurs que je

lisais comme tout le monde à l'époque : Carl Rogers, Marcuse et surtout Moreno, pour qui tout le négatif vient des "conserves culturelles". Je m'ancrais pour ma part dans cette conviction qu'il n'y a pas, selon l'expression de cet auteur dans ses *Fondements de la sociométrie*, d'"homme du premier univers", mais que l'on passe indéfiniment du "construit" à un autre construit. Et je continuais mes lectures sur la jeunesse, en n'oubliant pas, pour éviter de tomber dans le subjectivisme culturaliste assez répandu en anthropologie, celles qui mettent l'accent sur le contexte objectif auquel la culture s'articule tout en s'en distinguant : par exemple *Jeunesse exploitée, jeunesse perdue ?* de Le Thanh Khoi. Les études de ce genre permettent d'équilibrer les analyses menées de l'intérieur des cultures sans en sortir, telle celle, fort pertinente par ailleurs, de F. Ferrarotti dans le livre collectif de l'UNESCO, *La jeunesse dans les années 80*.

2 - Ce sont les fameux ouvrages de P. Bourdieu et J. Passeron qui accrurent mon malaise et me fournirent, comme à bien d'autres, l'autre grand thème de réflexion de ces années. Intellectuellement leur thèse n'avait certes pas de quoi me déplaire. N'amenait-elle pas à reconnaître avec éclat la réalité de la culture anthropologique (et pas seulement de la culture "cultivée") dans l'univers scolaire, tout en la rattachant organiquement à la structure socio-économique, ce qui nous écartait décidément du courant "romantique" dont je viens de parler ? De plus j'avais eu tendance, dans le sillage du culturalisme américain, à la percevoir comme une formation entièrement fonctionnelle, harmonieusement intégratrice de tous les membres du groupe social et également gratifiante pour chacun d'eux. Cette thèse des "conflictualistes" venait rappeler opportunément la vision "polémique" de la culture, inaugurée par l'analyse marxiste qui en avait fait l'un des instruments de l'affrontement social : cette perception du "négatif culturel" est nécessaire pour se donner une image équilibrée de cette formation complexe. Mais, d'un autre côté, dans le contexte de dévalorisation de notre profession à l'époque, voir appliquer cette analyse aux enseignants, m'entendresignifier que j'avais sans cesse "reproduit le système", voilà qui était aussi pénible qu'inattendu.

D'où ma réaction. D'une part, je ne manquais pas de lire les écrits importants établissant l'influence directe du conditionnement sociauxur l'école, l'élève et leur relation. Je me souviens surtout de *L'école capitaliste en France* de Baudelot et Establet et des études de B. Bernstein sur les codes de langage. Beaucoup plus tard j'eus à apprécier les très concrètes analyses de P. Willis sur *L'École des ouvriers* et d'A. Léger sur *Enseignants du secondaire*. Mais d'autre part, j'étais heureux de trouver dans d'autres auteurs ce qui est toujours la meilleure parade contre le réductionnisme des thèses manichéenne : le retour minutieux à l'effective

complexité du concret, permettant de ruiner les abstractions sur lesquelles elle bâtissent les schémas qui en tiennent lieu. Je reconnaissais ce mouvement en particulier chez R. Girod, qui met en évidence la part de "jeu" constatable entre différences culturelles et catégories socio-professionnelles, chez Sauvy et Girard, C.W. Cheng et, surtout, G. Snyders : sa relecture critique des conflictualistes dans *Ecole, classe et lutte de classes* m'aidait à sortir du "désespoir pédagogique" auquel ils me paraissaient conduire avec leurs alternatives abruptes.

## L'éveil des Français à la notion de culture

Quand, quittant le Maghreb j'étais revenu en France, je constatai bien vite que la notion de culture anthropologique concernait seulement une poignée de spécialistes. Les conflictualistes, après 1968, avaient tout de même amené des gens, dans les milieux éducatifs, à s'intéresser à la culture nationale, sur laquelle quelques universitaires, comme P.H. Chombart de Lauwe, avaient porté leur attention. Mais il fallut attendre le regroupement massif des familles étrangères autour des immigrés puis la crise économique pour que "culture", dans les esprits des Français, se mette à signifier autre chose qu'"instruction poussée".

Pour ma part, j'avais continué à conduire mes recherches dans le sens de la psycho-sociologie. En étudiant, dans les populations maghrébines considérées comme typiques, les aspects variés du conflit des cultures et les mécanismes réactionnels ainsi mis en jeu, j'essayais d'apporter une contribution psychologique à la vaste théorie du changement social. Mais comme je demeurais toujours spécialement intéressé par les jeunes et que s'accroissait la demande d'information concernant la "seconde génération" des immigrés, mes intérêts pédagogiques ne firent que se fortifier. Aussi me trouvais-je fortement motivé lorsque le Bureau international d'éducation (BIE) m'invita à dresser un panorama des études et recherches intéressant les articulations de l'anthropologie culturelle et de l'éducation. Dans la multitude des lectures auxquelles je me suis alors livré, je me bornerai à indiquer, de façon cursive, celles qui m'ont paru les plus significatives :

- Sur le vaste chapitre des enfants de migrants, la thèse de M. Vatz-Laroussi compare les valeurs éducatives appréciées par les Maghrébins en France et dans le pays d'origine. Je signalerai aussi les observations d'A. Vasquez sur les perturbations entraînées par l'école française chez les élèves sud-américains ; celles de D. Zimmermann sur les signaux infra-verbaux liés à la classe sociale et à l'ethnie, qui déterminent largement les réactions inconscientes des enseignants envers les écoliers. Sur le pro-

blème épineux des proportions d'étrangers et de nationaux dans une classe, avec leurs conséquences sur leurs performances comparées, j'ai lu avec profit le travail d'Y. Amir et la synthèse de N.H. Saint-John. Enfin, sur la question controversée de la distinction des effets des variables culturelle et socio-économique, soulevée en France par S. Boulot et D. Boyson-Fradet, les Américains V.C. Hall et D.B. Kaye ont le rare avantage d'avoir fait ce qui s'impose : conduire une recherche où l'on s'est soucié de les dissocier expérimentalement pour saisir leur spécificité.

— En ce qui concerne le croisement multiforme des problèmes culturels et éducatifs dans les pays décolonisés du Tiers-Monde, l'enquête de l'Algérien M. Haddab sur le rôle propre du maître, la manière dont il filtre et transforme les directives officielles qu'il est censé appliquer dans ses enseignements, m'a paru exemplaire. J'ai été intéressé aussi par les recherches de M. Cole concernant les effets du modèle scolaire occidental sur les attitudes et les aptitudes cognitives des enfants africains ; et plus encore par les observations d'A. Bouya étudiant la manière dont les petits Congolais gèrent le conflit entre les explications contradictoires fournies, sur tel phénomène naturel, par l'école officielle et le village traditionnel.

C'est à ce même conflit ruineux entre ces deux univers que P. Erny, retrouvant des points d'accord avec le rapport de T. Husen à l'OCDE, essaie de proposer des solutions sur la base de sa longue expérience africaine. Même débat chez C. Fitouri, qui nous transporte cette fois au Maghreb, et qui suit une cohorte d'élèves durant plusieurs années. L'une de ses constatations est lourde de signification : les petits Tunisiens issus de l'ancienne bourgeoisie arabisante lettrée, demeurée culturellement structurée, affrontent l'école bilingue et biculturelle avec presque autant de succès que les enfants de la bourgeoisie occidentalisee ; par contre sont laminés les arabisants dont l'univers culturel est destructuré.

— Sur le plan linguistique, je me suis passionné, comme beaucoup, pour les travaux de l'équipe de Bernstein et de tous ceux qui sont venus les relativiser et les modérer. J'ai été spécialement sensible, aussi, à la distinction entre le niveau "instrumental" du langage et son niveau "emblématique", entièrement alimenté par les représentations socio-culturelles : l'ouvrage de C. Dannequin et al. m'a bien aidé à saisir le problème, ainsi que les articles de F. François.

Je demeure également sensible au phénomène si évocateur du bilinguisme tel qu'il est largement pratiqué dans les anciens pays colonisés, car il s'entrelace avec des phénomènes culturels, sociaux et politiques dont il est un indicateur privilégié en même temps qu'un instrument d'analyse. Mais il est aussi, dans ces mêmes pays, rendu responsable de mé-

faits qui ne lui sont aucunement dus, comme le montre l'ouvrage de M. Riguet sur son fonctionnement en Tunisie.

- Pour le problème de la charge culturelle des tests scolaires, l'ensemble des contributions réunies par M. Reuchlin dans *Cultures et conduites* a constitué pour moi plus qu'une précieuse revue de questions ; pendant qu'un article de l'Algérienne S. Benouniche, prolongeant les conclusions de sa thèse, m'a paru faire le tour des difficultés soulevées par l'utilisation des tests occidentaux dans les pays du Tiers-Monde.

Suite à ces cheminements, ma réflexion est actuellement centrée sur un problème du jour : comment mettre au point, de façon réaliste et en même temps effective, une pédagogie adaptée à la pluralité culturelle des publics scolaires ; étant entendu que, comme on en a pris conscience avec les conflictualistes, cette pluralité n'est pas seulement le fait des étrangers ? Là me paraît être le défi des temps modernes, en même temps que le test de la possibilité d'articuler organiquement la dimension culturelle à l'éducation.

Confrontés à ce problème depuis plus longtemps, les Américains ont déjà beaucoup écrit là-dessus. J'ai trouvé, en particulier, un clair tableau des sens et directions pris aux Etats-Unis par cette "pédagogie interculturelle" dans un numéro d'*Anthropology and Education Quarterly* dirigé par M. Alison-Gibson, qui aboutit à préconiser "une éducation aux différences culturelles plutôt qu'une éducation pour les culturellement différents", formule à laquelle je souscris entièrement. J'ai également recueilli nombre d'indications pratiques, notamment sur le plan de l'apprentissage linguistique, dans un rapport de L. Porcher au Conseil de l'Europe. Aux Etats-Unis encore, un article très concret de J. Kleinfield m'a vivement éclairé sur les errements faciles du maître "relativiste" de bonne volonté dans la conduite de cette pédagogie. Il m'a obligé à réfléchir sérieusement sur les problèmes posés par cette conquête qu'a représenté le relativisme culturel, en même temps que sur les méfaits d'un certain romantisme, voire mysticisme de la culture, actuellement répandus. Aussi M. Rey, en Suisse, met-elle en garde contre les "pièges" de cet inter-culturalisme, sur lequel la récente thèse de M. Abdallah-Preteille vient fournir, en France, un premier essai de théorisation synthétique.

On ne s'étonnera donc pas si, pour ma part, dans le cadre de l'école autant que dans les autres situations sociales, je deviens nettement allergique aux conceptions qui aboutissent pratiquement à enfermer les individus dans le corset paralysant de cultures indûment sacralisées. Les sociétés humaines se diversifiant de l'intérieur et étant destinées, par ailleurs, à une interpénétration croissante, il me paraît indiqué de faciliter leurs mouvements en dénonçant les théories qui finissent par nous clouer à des référents transcendants dont nous devenons les objets. W.A.

Goodenough, dans plusieurs de ses écrits qui ont contribué à infléchir ma réflexion, a montré comment, au contraire, il est actuellement possible et avantageux pour chacun de s'ériger en sujet par rapport à sa culture. Aussi est-ce, à mon sens, la formule de l'avenir que de ménager les conditions pour permettre à quiconque de se positionner à sa convenance dans son environnement, en construisant librement la formule culturelle qui lui agréée.

*Carmel Camilleri*  
professeur à l'Université de Paris V

### Références bibliographiques citées

- ABDALLAH-PRETCEILLE (M.). *Vers une pédagogie interculturelle*. Publications de la Sorbonne et INRP, Paris, 1986
- ALISON-GIBSON (M.). Approaches to multicultural education in the United States : some concepts and assumptions, *Anthropological and Educational Quarterly*, 1976, vol. VII, n° 4.
- AMIR (Y.). Contact hypothesis in ethnic relations, in BRIGHAM and WEISSBACH (ed.), *Racial Attitudes in America*. New York, Harper and Row, 1972.
- BALANDIER (G.). *Afrique ambiguë*. Paris, Plon, 1957.
- BALANDIER (G.). *Sociologie actuelle de l'Afrique Noire*. Paris, PUF, 1963.
- BALANDIER (G.) sous la dir. de. *Sociologie des mutations*. Paris, Anthropos, 1970.
- BASTIDE (R.). Problèmes de l'entrecroisement des civilisations et de leurs oeuvres, in GURVITCH (G.), *Traité de Sociologie*. Paris, PUF, 1963
- BASTIDE (R.). Psychologie des peuples et relations inter-ethniques, *Revue de Psychologie des Peuples*, Le Havre, 1969, vol. 24; n° 4.
- BAUDELOT (C.) ; ESTABLET (R.). *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspéro, 1971.
- BENEDICT (R.). *Patterns of culture*. Boston, Houghton Mifflin. Trad. française : *Echantillons de civilisation*. Paris, Gallimard, 1950.
- BENOUNICHE (S.). *Structuration mentale et conduites socio-éducatives*. Thèse, Paris V, 1974.
- BENOUNICHE (S.). Pratique actuelle de la méthode des tests en Algérie, *Psychologie Française*, Paris, 1980, n° 3-4.
- BERNSTEIN (B.). *Langage et classes sociales*. Paris, Ed. de Minuit, 1975.
- BERNSTEIN (B.). *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris, O.C.D.E., 1975.
- BLOCH (M. A.). *La pédagogie des classes nouvelles*. Paris, PUF, 1953.
- BOULOT (S.), BOYZON-FRADET (D.). L'échec scolaire, un problème mal posé, *Les Temps modernes*, 1984, n° 452-, 453 et 454.
- BOURDIEU (P.) ; PASSERON (J.C.). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- BOUYA (A.). Les représentations causales de l'enfant congolais, *Enfance*, 1981, n° 3.

- CHENG (W. C.), BRIZENDINE (E.), OAKES (J.). What is "an equal chance" for minority children ? *The Journal of Negro Education*, 1979, vol. 48, n° 3.
- CLAPIER-VALLADON (S.). *Panorama du culturalisme*. Paris, EPI, 1976.
- COLE (M.), GAY (J.), GLICK (J.A.), SHARP (D.W.). *The cultural context of learning and thinking : an explication in experimental anthropology*, London, Lethuen, 1971.
- COLEMAN (J.S.). *The adolescent society*. Glencoe (Ill.), The Free Press, 1961.
- DANNEQUIN (C.), HARDY (M.), PLATONE (F.). Le concept de handicap linguistique, *Les Cahiers du CRESAS*, 1975, n° 12.
- DEBESSE (M.). *La crise d'originalité juvénile*. Paris, PUF, 1962, 4ème éd.
- DUFRASNE (C.), textes recueillis par. *Des millions de jeunes*. Paris, Cujas, 1967.
- ERNY (J.P.) *L'enseignement dans les pays pauvres : modèles et propositions*. Paris, L'Harmattan, 1977.
- FAU (R.). *Les groupes d'enfants et d'adolescents*. Paris, PUF, 1959.
- FERRAROTTI (F.). La jeunesse à la recherche d'une nouvelle identité sociale, in *La jeunesse dans les années 80*, Paris, Les Presses de l'UNESCO, 1981.
- FITOURI (C.). *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Neuchâtel,-Paris, Delachaux et Niestlé, 1983.
- FRANÇOIS (F.). Analyse linguistique, normes scolaires et différenciation socio-culturelles, *Langages*, 1975, n° 59.
- GIROD (R.). *Inégalité, inégalités*. Paris, PUF, 1977.
- GOODE (W.J.). La sociologie de la famille, in MERTON (R.) et al., ed. *Sociology today*. New-York, 1959.
- GOODENOUGH (W.H.). Multiculturalism as the normal experience, *Anthropological and Educational Quarterly*, 1976, vol. VII, n° 4.
- HADDAB (M.). Les moniteurs de l'enseignement primaire en Algérie, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979, n° 30.
- HALL (V.C.), KAYE (D.B.). Early patterns of cognitive development, *Mono-graphs of the Society for Research in Child Development*, University of Chicago, 1980, vol. 45, n° 2.
- HILL (R.). Contemporary developments in family theory, *Journal of Marriage and the Family*, 1966, vol. 28, n° 1.
- HUSEN (T.). *Origine sociale et éducation : perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*. Paris, OCDE, 1972.
- KHARCHEV (A.). Les problèmes de la famille et leur étude en URSS, *Revue internationale des sciences sociales*. Paris, UNESCO, 1962, vol. 14, n° 3.
- KLEINFELD (J.). Positive stereotyping : the cultural relativist in the classroom, *Human Organization*, 1975, vol. 34, n° 3.
- LEFEBVRE (H.). *L'irruption de Nanterre au sommet*. Paris, Anthropos, 1968.
- LEGER (A.). *Enseignants du secondaire*. Paris, PUF, 1983.
- LE THANH KHOI. *Jeunesse exploitée, jeunesse perdue ?* Paris, PUF, 1978.
- LEVY-BRUHL (L.). *Les fonctions mentales dans les sociétés primitives*. Paris, Alcan, 1910.
- MAUSS (M.). *Sociologie et anthropologie*. Paris, PUF, 1950.
- MEAD (G.H.). *L'esprit, le soi et la société*. Paris, PUF, 1963, trd. française.



- MEAD (M.). *Sex and temperament in three primitive societies*. New-York, Morrow, 1935. *Moeurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon, 1963, trad. française.
- MEAD (M.). Recherches sur les enfants primitifs, in CARMICHAEL (L.). *Manuel de psychologie de l'enfant*. Paris, PUF, 1952, tome 2, trad. française.
- MEAD (M.). *Le fossé des générations*. Paris, Denoël, 1971, trad. française.
- MERLEAU-PONTY (M.). *Phénoménologie de la Perception*. Paris, Gallimard, 1945.
- MICHEL (A.). *Famille, industrialisation, logement*. Paris, CNRS, 1959.
- MICHEL (A.). *La sociologie de la famille*. Paris, La Haye, Mouton, 1970.
- MORIN (E.), LEFORT (C.). *Mai 1968, la brèche*. Paris, Fayard, 1968.
- PORCHER (L.). *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1981.
- REUCHLIN (M.), sous la dir. de. *Cultures et conduites*. Paris, PUF, 1976.
- REY-VON ALLMEN (M.). Pièges et défis de l'interculturalisme, *Education permanente*, 1984, n° 75.
- RIGUET (M.). *Attitudes et représentations liées à l'emploi du bilinguisme. Analyse du cas tunisien*. Paris, Publications de la Sorbonne, 1984.
- SAUVY (A.), GIRARD (A.). Les diverses classes sociales devant l'enseignement : mise au point générale des résultats, *Population*, 1965, mars-avril.
- SNYDERS (G.). *Ecole, classe et lutte des classes*. Paris, PUF, 1976.
- ST JOHN (N.H.). Desegregation and minority group performance, *Review of Educational Research*, 1970, n° 40.
- STOETZEL (J.). *La psychologie sociale*. Paris, Flammarion, 1963
- VASQUEZ (A.), PROUX (M.B.). La maîtresse dit que je suis lent : représentation de l'école française dans le discours d'élèves immigrés, *Revue internationale de pédagogie*, 1984, vol. XXX.
- VATZ-LAAROUSSI (M.). *Les pratiques et conceptions éducatives des parents maghrébins immigrés en France : leur impact sur les jeunes de la seconde génération*. Une étude comparative sur les régions de Tours, en France, et de Rabat, au Maroc. Thèse Université de Paris V, 1985.
- WILLIS (P.). L'école des ouvriers, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1978, n° 24.
- ZAZZO (B.). *Psychologie différentielle de l'adolescence*. Paris, PUF, 1966.
- ZIMMERMANN (D.). Un langage non verbal de classe : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers, *Revue Française de Pédagogie*, n° 44.

### Ouvrages de C. CAMILLERI

- *Jeunesse, famille et développement*. Paris, CNRS, 1973, 506 p.
- *Jeunesse française et groupes sociaux après Mai 1968*. Paris, CNRS, 1974 (avec C. Tapia).
- *Les nouveaux jeunes : la politique ou le bonheur*. Toulouse, Privat, 1983 (avec C. Tapia).
- *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris, UNESCO, 1985, coll. Monographies du BIE.

# UN ITINÉRAIRE DE LECTURE : HASARD ET NÉCESSITÉ

*Maurice Reuchlin*

**J**e ne suis pas très sûr que mes lectures aient jalonné un "itinéraire", si ce mot évoque un chemin que l'on suit pour aller en un lieu défini. Elles m'apparaissent plutôt aujourd'hui comme ayant été régies par le hasard et la nécessité, ces deux facteurs dont J. Monod décrit les interactions dans le cours d'une évolution biologique conduisant à des formes relativement stables et cohérentes avant qu'elles ne disparaissent.

Quel autre facteur que le hasard a pu guider mes pas, un jour de 1944, vers la devanture d'un libraire où figurait une brochure décrivant les activités du Centre d'Orientation Professionnelle de la Chambre de Commerce de Marseille ? Alors instituteur dans un village provençal, je n'avais pas la possibilité de suivre les cours de la Faculté des Lettres d'Aix, ni donc de poursuivre ces études littéraires auxquelles je me croyais alors destiné. Je me retrouvais à la fin de cette même année élève à l'Institut National d'Orientation Professionnelle de Paris (INOP).

J'y découvrais la psychologie et ses trois maîtres français de l'époque, H. Piéron, H. Wallon, P. Guillaume. Je suivais leurs cours à la Sorbonne et au Collège de France, j'entreprenais une licence de psychologie, ce qui me mit dans la nécessité de lire leurs oeuvres. Il m'est sans doute difficile aujourd'hui de ne pas donner une cohérence rétrospective à ce qu'elles m'ont alors apporté.

Je crois avoir découvert chez Piéron la possibilité d'une étude expérimentale du comportement ; l'intérêt des références à des observations

**Itinéraires de lecture**

*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 14, 1988*

biologiques fines, jusqu'à l'échelle intracellulaire, pour expliquer certains de ces comportements ; l'importance des différences interindividuelles, en particulier dans une perspective d'application à l'orientation. Je retrouvais chez Wallon cette intervention d'un biologique envisagé ici à une échelle plus molaire et surtout dans ses interactions avec le social. En comparant les oeuvres de Wallon, je croyais y découvrir l'usage d'une clé qui ouvrirait toutes les portes : le matérialisme dialectique capable d'expliquer sous sa plume, à mes yeux, non seulement le développement de l'enfant dans son ensemble, mais encore dans chacun de ses différents domaines comme le jeu ou l'émotion. Cette universalité me séduisait et m'inquiétait à la fois. Une tentative pour aborder les écrits des fondateurs du matérialisme dialectique se solda par un échec et un rejet, ce qui renforça mon inquiétude. Guillaume m'apporta d'autres raisons de distinguer psychologie et philosophie dans son *Introduction à la Psychologie*. Son intérêt à l'égard de la Psychologie de la forme m'a sans doute permis d'entrevoir les problèmes posés par l'adoption d'une échelle d'observation qui, trop analytique pour l'objet qu'elle se propose, détruit cet objet ; l'étude de structures envisagées en tant que telles pouvant cependant relever d'une méthode expérimentale. Je n'ai pas le souvenir que Piaget qui à cette époque n'enseignait pas à Paris, ait tenu alors une grande place dans mes lectures, centrées sur les maîtres dont je suivais les cours.

Piéron me proposa un peu plus tard un emploi de chercheur, à la vacation d'abord et au CNRS ensuite, interrompant ainsi une très brève expérience de praticien de l'orientation. Proposition au moins prématurée, de toute évidence, et qui me mit dans la nécessité de chercher fiévreusement dans mes lectures les moyens de faire face aux obligations qu'elle me créait. Piéron était en effet un patron qui n'enseignait guère ses jeunes chercheurs par des contacts personnels, et qui, d'ailleurs, ne consacrait qu'une faible partie de son temps au domaine de recherche qu'il m'assignait : la méthode des tests telle qu'il en concevait l'utilisation en orientation et la docimologie.

## Formation méthodologique

J'étais en effet tout à fait conscient de l'insuffisance de ma formation technique et méthodologique et du fait qu'elle ne me permettait pas de réaliser dans ce domaine des recherches pouvant satisfaire aux critères généraux de scientificité qui s'illustraient à mes yeux dans l'oeuvre de Piéron en psychologie expérimentale et en psychophysiologie. Ce fut là l'origine d'une série de lectures techniques qui a connu des interruptions

momentanées mais n'a jamais cessé jusqu'à aujourd'hui. Les débuts en furent modestes et de nouveau largement régis par le hasard. A la recherche d'un traité de statistique, j'en trouvais un en langue italienne à la bibliothèque de l'I.N.O.P., celui de C. Gini je crois, et ce fut mon premier livre d'étude en la matière. Pour la méthode des tests, je considérais alors comme un modèle technique une étude sur l'aptitude mécanique réalisée au Minnesota et publiée en 1930 par D.G. Paterson *et al.* (à tel point que je tirai de cet ouvrage la matière de mon premier article publié !). Je me mis bientôt à l'analyse factorielle, d'abord en lisant *Les aptitudes de l'homme* de C. Spearman, puis en étudiant page à page un ouvrage probablement bien mal adapté aux besoins d'un débutant, *The Factors of the Mind* de C. Burt, avant d'utiliser celui de L.L. Thurstone, *Multiple Factor Analysis*. En dehors du domaine de l'analyse factorielle, je tentais aussi de faire mon profit des livres fondamentaux de R. Fisher (dans lesquels je découvrais ces "plans d'expérience" dont l'usage s'ébauchait alors en psychologie) et de ceux, plus proches de mes besoins immédiats, de J.P. Guilford (chez qui je trouvais une formation systématique en psychométrie), de E.F. Lindquist (qui mettait Fisher à ma portée) et un peu plus tard de traités de statistique comme celui de mon futur collègue J.M. Faverge et celui de Q. McNemar.

Il serait sans intérêt de continuer une énumération d'auteurs et de titres. Je dois cependant signaler, en anticipant sur la chronologie, que je devais traverser quelques années plus tard une période d'effort soutenu dans ce domaine méthodologique. La seconde thèse de mon doctorat d'Etat portait en effet sur les méthodes d'analyse factorielle à l'usage des psychologues. J'essayais à cette occasion de présenter de façon aussi organisée que possible ce que j'avais pu apprendre dans les ouvrages classiques en tentant de montrer que les oppositions d'écoles se ramenaient au choix de modèles différents également susceptibles de rendre compte des mêmes faits en des "langues" différentes. Je m'efforçais d'illustrer mes propos par la présentation de plusieurs centaines d'articles rapportant des recherches dans lesquelles l'analyse factorielle avait été utilisée. J'avais en effet appris l'extrême importance de la lecture des périodiques scientifiques (Piéron m'avait accordé le privilège - et assigné le devoir - de dépouiller après lui les nombreux fascicules arrivant chaque semaine à la bibliothèque de l'Institut de Psychologie avant qu'ils ne soient enregistrés). L'itinéraire de lecture d'un chercheur ne se ramène pas à la découverte illuminante de quelque ouvrage décisif. Il est aussi une longue marche au cours de laquelle les innombrables articles concernant son domaine doivent être, jour après jour, assimilés.

Mais bien avant la période de ma seconde thèse, je peux dire que mon effort de formation technique et méthodologique m'avait conduit à res-

sentir des besoins et des intérêts suscitant deux autres séries de lectures dont les phases d'activité ont constamment alterné avec celles de mes lectures méthodologiques.

Elles ont concerné l'épistémologie et l'histoire de la psychologie.

## Epistémologie

Mon intérêt à l'égard de l'épistémologie me paraît aujourd'hui avoir une double origine. D'une part, j'avais été irrité par certaines contributions aux controverses suscitées d'abord par la psychophysique de Fechner, puis de façon générale par la mesure en psychologie. Il me paraissait - et il me paraît toujours - profondément ridicule que l'on puisse philosopher sur des méthodes dont on ignore manifestement tout, en jugeant semble-t-il que les connaissances méthodologiques ne peuvent concerner que des techniciens à l'esprit borné. Mais d'autre part j'avais conscience que certaines des difficultés rencontrées par les méthodes que j'apprenais, et notamment par l'analyse factorielle, ne relevaient pas de solutions techniques mais appelaient des formulations plus générales qui feraient apparaître des démarches prétendument opposées comme s'appliquant en fait à des problèmes posés dans des perspectives différentes.

Les responsabilités que Piéron m'avaient confiées me mettant dans la nécessité de tenter l'accession au doctorat d'Etat, je décidais de faire porter ma thèse principale sur ce type de problèmes. Les lectures épistémologiques que j'abordais ainsi avec un mélange de défiance et d'intérêt furent un peu guidées par Piaget à qui Piéron avait demandé d'assurer la direction de cette thèse (et qui fut un directeur aussi bienveillant que lointain) et un peu aussi par Ignace Meyerson qui, me parlant de son oncle, évoquait "le grand Meyerson". Très vite, je découvris G. Bachelard que je lus avec passion, la plume à la main, des mois durant, à la Bibliothèque Nationale. Sa façon de comprendre la physique me paraissait éclairer d'un jour nouveau la démarche d'une psychologie quantitative. Dès les premières pages de ma thèse, lui rendant hommage et avouant ma dette à son égard, je constatais que "l'épistémologie physique contemporaine paraît traiter dans son domaine de difficultés dont la forme rappelle celle de certaines des difficultés auxquelles se heurte la psychologie quantitative" et j'affirmais qu'il y avait là beaucoup plus qu'une vague analogie. Je lisais aussi le Piaget épistémologiste et notamment sa monumentale *Introduction à l'épistémologie génétique*. Mais les intérêts de mon directeur étaient trop éloignés de cette psychologie

quantitative qui constituait mon objet de réflexion pour que je puisse tirer un profit immédiat de ces lectures.

J'appris davantage en lisant J. Ullmo, en particulier ses propos sur l'échelle d'observation des êtres scientifiques utilisées non pas pour les atteindre mais bien pour les définir ; un problème qui, en psychologie, ne m'a pas quitté.

Parmi les psychologues étrangers ayant écrit sur les problèmes que j'essayais d'aborder, je fréquentais assidûment les oeuvres de C. Burt (à propos de la "nature" des facteurs) et celles de S.S. Stevens (à propos de la hiérarchie des "échelles" de mesure). C'est aussi à l'occasion de cette thèse que je fis, de façon peut-être inattendue, ma première tentative un peu sérieuse pour lire S. Freud. Je voulais soutenir que les modèles de la métapsychologie freudienne étaient construits sur des principes généraux analogues à ceux qui régissent les modèles de la psychologie quantitative. J'écrivis même un chapitre émaillé de références aux oeuvres de Freud et de citations que je lui empruntais. Mais je pris conscience (avant d'avoir lu K. Popper) du fossé épistémologique qui sépare les modèles générateurs d'hypothèses vérifiables et les autres modèles, labiles structures du discours, et je renonçais, non sans quelque regret, à ma tentative.

Peut-être puis-je rattacher à ce courant d'intérêts épistémologiques une autre tentative, plus tardive, qui me conduisit à lire des auteurs dont les recherches ou les réflexions portent sur des disciplines que l'on regroupe souvent sous la dénomination de "Sciences Humaines" sans y inclure nécessairement la psychologie. Ayant à animer un séminaire à l'École pratique des hautes études, j'essayais de le centrer sur une comparaison entre les démarches utilisées dans ces sciences et la démarche de la psychologie. J'étais en effet frappé du fait que l'étude des conduites humaines les plus globales et en un certain sens les plus "significatives" est abordée le plus souvent par des disciplines n'ayant pas à l'égard de l'administration de la preuve des exigences de même nature que celles de la psychologie que je pratiquais et enseignais. C'est notamment à cette époque que je lus attentivement plusieurs ouvrages de C. Lévi-Strauss dont le structuralisme me paraissait à la fois proche par ses principes et si différent par sa mise en oeuvre de cette autre analyse structurale que les méthodes d'analyse quantitative multivariée permettent de réaliser en psychologie et plus particulièrement en psychologie différentielle

## L'histoire de la psychologie

Une autre série de lectures poursuivies par épisodes concerne l'histoire de la psychologie. J'avais éprouvé quelques difficultés à comprendre comment le secteur de recherche sur lequel le hasard m'avait placé, l'étude quantitative des différences individuelles, s'articulait avec les autres domaines de la psychologie, comment ces différentes sous-disciplines étaient apparues. Les propos d'un témoin actif de la naissance de la psychologie scientifique, H. Piéron, avaient avivé cet intérêt. Le hasard d'une "commande", un "Que sais-je" sur l'*Histoire de la Psychologie*, mon premier livre, me plongea par nécessité dans une quête bibliographique qui s'est poursuivie, par périodes, jusqu'à aujourd'hui. L'ouvrage de base dans ce domaine fut pour moi celui de E.G. Boring, *A History of Experimental Psychology*. Mais je lus aussi beaucoup les psychologues français de la fin du XIXe siècle et des débuts du nôtre, personnages sur lesquels il arrivait à Piéron de me fournir un éclairage familier qui me donnait parfois l'impression de les avoir connus moi-même. C'est ainsi que je m'intéressais aux premiers travaux de la psychologie du travail en France pour deux articles du *Journal de Psychologie* que m'avait suggérés I. Meyerson ; à A. Binet à l'occasion du centenaire de sa naissance (et je crois avoir lu pour cet article la totalité de l'oeuvre psychologique de cet auteur si personnellement présent dans ses écrits, si vivant dans ses contradictions) ; à T. Ribot, G. Dumas et P. Janet à propos d'un rapport au Congrès International de Psychologie de Washington sur les débuts de la psychologie française ; à la collection des Actes des Congrès de Psychologie appliquée de 1920 à 1968 pour l'introduction historique d'un *Traité de psychologie appliquée* ; aux écrits de J. McKeen Cattell confrontés à ceux de Binet pour un colloque du Congrès d'Histoire des Sciences de 1968 auquel G. Canguilhem m'avait fait l'honneur de m'associer. Ce dernier travail portait sur "L'élaboration des concepts et des méthodes de la psychologie différentielle". Mes lectures historiques concernaient en effet souvent cette sous-discipline devenue ma spécialité. Je m'intéressais notamment à ce personnage discuté et fascinant que fut F. Galton et je puisais à la Bibliothèque nationale dans les quatre gros in-quarto qui ont été consacrés par K. Pearson à "la vie, aux lettres et aux oeuvres" de son maître.

Bien que ces lectures méthodologiques, épistémologiques et historiques aient eu leur origine dans les fonctions qui m'étaient échues dans le domaine de la psychologie différentielle appliquée à l'orientation, mes lectures sur l'orientation me paraissent avoir été relativement peu nombreuses. La raison en est sans doute qu'il y avait au fond peu de choses

à lire dans ce domaine : quelques articles de Piéron, un livre de Naville, des recherches anglaises ou américaines de portée limitée dont le principal intérêt, pour un chercheur français, ne pouvait être que méthodologique. J'ai eu par deux fois à rédiger (avec F. Bacher) un rapport au Conseil de l'Europe sur les problèmes d'orientation et je fis chaque fois un effort de documentation à l'échelle européenne. Je rencontrais soit des recherches techniquement précises sur des problèmes particuliers, soit des articles répétant inlassablement des affirmations de principe ne pouvant guère engendrer d'hypothèse vérifiable.

## La psychologie différentielle

J'avais beaucoup plus à apprendre de mes lectures en psychologie différentielle. Non que les ouvrages consacrés à ce sujet fussent nombreux : je ne trouvais d'abord, en français que celui de Piéron et, en anglais, ceux de A. Anastasi et de L.E. Tyler. Quelques autres sont parus depuis, qui sont des manuels plutôt que des ouvrages de réflexion. Mais les articles de recherche consacrés à la stabilité, à la structure, aux possibilités de prévision des différences individuelles étaient nombreux dans les périodiques de langue anglaise dont je devins un lecteur assidu. S'il me fallait définir rétrospectivement les grandes orientations de mes lectures en psychologie différentielle, j'en distinguerais deux.

J'avais été insatisfait de l'ignorance réciproque dans laquelle paraissent se tenir, d'une part les recherches de la psychologie générale tentant de discerner des lois régissant les conduites de tous les organismes et, d'autre part, celles de la psychologie différentielle. Je retrouvais alors de façon relativement indépendante des idées exprimées ailleurs par L.J. Cronbach sur le fait qu'une théorie du comportement ne peut être générale que si elle est en mesure de rendre compte des différences individuelles, ces différences offrant elles-mêmes l'une des voies de recherche permettant l'édification ou la modification d'une théorie générale. Ayant à présenter devant l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française un rapport sur "Les facteurs socio-économiques du développement cognitif", je m'efforçais de lire les très nombreux travaux publiés sur ce sujet au cours des quelques années précédentes. Je concluais leur présentation en exprimant mon insatisfaction à leur égard et en suggérant que l'explication des effets de ces facteurs ne pouvait être cherchée que dans le cadre d'une théorie générale du développement cognitif. Je prenais notamment celle de Piaget comme exemple. J'avais eu d'ailleurs, quelques années plus tôt, l'occasion de présenter devant la société Suisse de Psychologie (et devant Piaget lui-même) une tentative