

AU-DELÀ DE L'ÉLÈVE, L'ENFANT

Brigitte Chareyre

Par où passe donc le chemin de praticien ? Ce dernier part-il des questions et des problèmes apparus dans le quotidien de la classe pour aller chercher réponse chez ceux qui ont expérimenté ou construit des théories ?

Ou, au contraire, la recherche, la théorie viennent-elles à lui et modifient-elles sa pratique ? Le praticien a-t-il en tête un projet pédagogique, des lignes directrices rationnelles ? Contrairement, ses recherches, ses questionnements procèdent-ils d'intuitions, de données inconscientes, de hasards ?

À y regarder de près, dans le déroulement de toute ma carrière, il m'apparaît que chacune de ces questions a été, à un moment ou un autre, une réalité. Je constate aussi la diversité des apports, des influences venus aussi bien de recherches théoriques, de personnes rencontrées, de lectures (livres et revues) que de lieux de pédagogie dans et hors de l'Éducation nationale.

Ajoutons, qu'en outre, l'évolution de la société comme de ma propre personnalité ont conditionné les mouvements que j'ai effectués préférentiellement vers certaines sources d'information, de formation.

Pour l'attrait et la lisibilité du texte, les sources que je citerai brièvement sont rappelées en fin d'article, présentées dans l'ordre chronologique qui reflète les différentes étapes de mon évolution personnelle et professionnelle.

Cette liste n'est pas exhaustive mais éclectique. Elle traduit l'inachèvement de la formation au sortir de l'École normale, même pour la part d'instruction du métier d'instituteur et en même temps

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 31, 1994

ce que je pressentais instinctivement depuis toujours : le lieu de l'école, la personne de l'enseignant ont aussi beaucoup d'importance pour l'enfant. La part éducative n'est pas à négliger non plus. Maurice Dussardier disait si bien : "Vous instituteurs, vous n'êtes spécialistes de rien, mais vous êtes spécialistes de *L'ENFANT*". C'est ce choix qui m'a fixé à l'école primaire, bien que j'aie eu l'occasion de m'en échapper plusieurs fois. A mi-parcours (en 1972), j'écrivais ceci :

"Dans ma classe, j'essaie de donner à chaque enfant la possibilité de "se construire" le mieux possible et ceci dans les multiples directions que peut présenter sa personnalité.

Je cherche aussi à lui redonner la confiance en lui-même s'il l'a perdue, notamment en lui fournissant des occasions de réussir.

Cette attention à l'enfant qui a guidé toute ma carrière (et les interrogations qu'elle a suscitées) me permettra de mettre en lumière ce que j'ai puisé chez les uns et les autres pour structurer ma propre classe et échafauder ma pédagogie personnelle".

Parler, lire, écrire : de puissants atouts pour réussir dans l'existence

Parler, oui mais c'est plutôt défendu en classe ; il faut essentiellement répondre aux questions du maître. Quand on n'ose pas... quand on ne sait pas... quand le sujet proposé n'entre pas dans vos centres d'intérêt, ou dans votre mode de vie social... On risque fort de devenir un personnage éteint, docile, dont la propre pensée ne sait plus suffisamment s'expliquer.

Quelle parole instituer dans le groupe-classe ? Les premières réponses, je les ai trouvées chez Freinet.

On y pratiquait l'entretien, en arrivant en classe. Chacun pouvait dire ce qu'il portait en lui de lourd, d'urgent à exprimer ou simplement ce qu'il voulait partager. Beaucoup d'enfants y prenaient la parole, sans risque. Une dizaine d'années plus tard, remarquant, qu'en fait, les enfants d'une tranche d'âge avaient des préoccupations très voisines, j'ai transformé ce quart d'heure en une heure hebdomadaire appelée "débat", dont le sujet retenu huit jours au préalable avait pu trouver interrogation et nourriture dans ce temps de maturation.

Généralement, cette heure, que je menais, s'avérait très riche. Nous avons abordé nombre de sujets graves et préoccupants mais les éléments de connaissance ou les éléments sécurisants apaisaient bien des tensions.

Autre forme de parole empruntée aussi au mouvement Freinet : les exposés d'enfants qu'ils établissaient à partir d'une B.T. (Bibliothèque de Travail), petite brochure à l'usage des scolaires, ou d'un document. La pauvreté du résultat et parfois la mauvaise utilisation du document, comme la monotonie ou la longueur de l'exposé m'ont fait y renoncer et modifier la formule en établissant, pour chaque type de recherche, une fiche-guide ; celle-ci améliorant l'organisation, la quantité de matière, le choix des éléments à exposer. J'ai abandonné aussi cette formule au profit d'autres méthodes dont nous parlerons plus loin, plus efficaces dans la formation de l'esprit, moins onéreuses pour le collectif classe (en temps).

Je mentionne, dès maintenant, la classe-coopérative très bien exposée dans le livre de Fernand Oury, du même titre. Nous y reviendrons car si c'est un moyen d'expression, c'est beaucoup plus.

Lire : quand on sait l'importance de la lecture au niveau scolaire (elle conditionne pratiquement tous les autres acquis), quelle souffrance de constater que dès le C.P., certains élèves ont déjà beaucoup de mal à s'emparer de cet outil, de voir qu'au C.E., on ânonne encore, qu'en C.M., la lecture est plus une corvée qu'un plaisir ! Quel(s) remède(s) ? Dans le livre *Éduquer et instruire* de Gaston Mialaret, j'ai trouvé des procédés pour que ce qui était alors "la leçon de lecture" devienne un moment agréable, un moment où chaque enfant participe vraiment. C'était quand chacun lisait jusqu'à un point et qu'un autre enchaînait sans y être invité (un seul tour permis) ; c'était lorsqu'on écoutait le lecteur - livre fermé - pour repérer ce qui semblait erroné ou incompréhensible ; ou lorsque les élèves eux-mêmes repéraient les erreurs du lecteur.

Ce fut aussi ce livre de lecture suivie qu'un élève différent emportait chaque soir chez lui pour préparer la suite et la lire le lendemain, à tous, à haute voix ; bon ou mauvais lecteur, chacun a à coeur d'être entendu, donc d'avoir lu au moins honnêtement !

Peu à peu, les lectures, les recherches des uns et des autres me menèrent vers d'autres processus. L'utilisation du livre *Je deviens un vrai lecteur* des éditions Retz a été fort bénéfique.

Nous avons démarré une année scolaire avec les prospectus de l'usine de chocolat Cantalou (je les avais ramenés de vacances) : lire - comprendre - travailler les aspects mathématique, historique, géographique, scientifique... Les enfants ne sont pas restés indifférents. Il n'était plus question d'obligation scolaire mais d'un sujet à résonance "gourmande". Nous avons de même "épluché" à l'aide de questions, en proposant des lectures multiples (les titres - un paragraphe - en diagonale - pour se renseigner) *Le guide du voyageur* de la SNCF. Évidemment, c'était toujours avec un projet de sortie ou de voyage qui devait nous mener à emprunter ce mode de transport.

Les prospectus, selon leur origine et l'utilisation variée que nous en avons faite, furent une mine.

Une expérience intéressante aussi fut celle que nous avons développée sur plusieurs années avec la bibliothèque municipale. Tous les quinze jours, nous allions passer une heure dans ce local, laissant parfois la liberté de lire ce qu'on souhaitait, s'orientant d'autres jours sur la recherche de documents ou textes, en relation avec nos intérêts du moment, écoutant parfois la présentation de quelques livres dont nous emportions la série de six ou sept en classe. Cette fréquentation nous amenait, dès le début de l'année scolaire, à expliquer comment sont classés les livres. En fin d'année, en CM2, nous organisons une séance "jeu" qui mettait en oeuvre l'utilisation d'une bibliothèque dans toutes ses possibilités. Je peux affirmer que tous les enfants qui quittaient cette classe pour le collège revenaient ensuite à la bibliothèque au moins pour la recherche de documents - acquis particulièrement important pour ceux qui ne possèdent pas ceux-ci chez eux et qui, sans ces heures prises sur l'horaire de français, ne se seraient pas sentis familiers de ce lieu, n'auraient pas su mettre en oeuvre cette démarche.

Autre question importante quant à la lecture, comment objectiver le progrès en qualité et rapidité ? J'ai utilisé pendant près de vingt ans l'échelle Dottrens tirée aussi du livre de Mialaret ; échelle testée sur un grand nombre d'enfants suisses, elle donnait un coefficient repère pour les différents âges et ce, par la lecture individuelle pendant une minute, d'un texte non préparé. On établissait le rapport entre le nombre de mots lus et le nombre d'erreurs. Tout enfant (et tous évalués à la même aune) a progressé. Les quelques très mauvais lecteurs ne sont souvent parvenus qu'au stade médiocre, mais les médiocres

sont souvent passés à moyens et assez bons lecteurs, quant aux moyens lecteurs, ils sont souvent parvenus au stade de bons lecteurs.

Écrire - rédiger plutôt - encore un point de pédagogie bien délicat à mettre en oeuvre que les évaluations de 89 ont bien fait apparaître comme peu réussi.

Quand on aime écrire, qu'on connaît l'importance de cette capacité, qu'on remarque aussi que l'élève moyen, celui de milieu non intellectuel éprouve beaucoup de peine en cette matière, on cherche ardemment des remèdes.

Modestement, j'avais d'abord donné des sujets de rédaction à ouvertures multiples ; par exemple, "une bonne, une mauvaise ou une ordinaire journée de vacances"!

Première ouverture et de taille : la rencontre, chez Freinet encore, du texte libre et de la correspondance scolaire. Cette dernière dont je n'ai pas tiré toute la richesse promise. Le texte libre, vraiment libre comme l'entendait Freinet amène réellement le plus grand nombre d'élèves à écrire, ne fût-ce que modestement. Mais pour prendre toute sa force et produire le maximum de fruits, il faut l'allier à une utilisation dans un journal scolaire vendu, échangé avec d'autres écoles. Dans cette perspective, il ne peut qu'être accepté un travail de qualité qui mène à une mise au net permettant d'étudier la grammaire, l'orthographe, le style. Ces trois points demanderaient chacun un développement...

Je m'orienterai toutefois assez vite vers le roman scolaire que le groupe GFEN utilisait prioritairement. Ce groupe a publié nombre de brochures et de livres sur la question. L'avantage de ces manières d'écriture est de donner un but au texte écrit autre qu'un exercice scolaire qui n'apportera, au plus, qu'une note. Même un roman scolaire ne doit pas rester interne à la classe, faute de quoi les élèves s'y investiraient moins et l'enseignement ne pourrait viser les mêmes exigences de qualité.

Les expériences d'écriture les plus fructueuses nous ont été fournies lors des classes transplantées. Regrouper dans ce que l'on peut appeler un journal de séjour, les narrations, les récits recueillis, les découvertes en tous domaines, les incidents, les imprévus, les poèmes, amène à rédiger dans divers registres, des textes dont le style ne peut être semblable. Produire "une oeuvre", écrire véritablement

dans un but authentique de relation à notre retour, change pour l'enfant son rapport à l'écrit et l'améliore nettement.

L'Enfant et la construction de sa personnalité

Assimiler, intégrer la langue française est indispensable mais comment permettre aussi à l'enfant de construire sa personnalité ?

D'abord donner à l'enfant une attitude active

A l'école de Boulogne, en 1954, on agissait déjà ainsi. Le mouvement Freinet a construit nombre d'outils dans ce but.

Il est certain que c'est en utilisant les cahiers, fichiers auto-corrigés (avec contrôles du maître à différentes étapes) que j'ai pu voir où butait chacun des élèves et lui apporter l'aide précise dont il avait besoin. Plus que lors des exercices semblables donnés à toute la classe, chacun avance à son rythme, prend le temps de résoudre ses propres difficultés, ou poursuit jusqu'où il peut sans attendre les plus lents.

Les mathématiques gagnent beaucoup à s'appuyer sur des activités concrètes, réellement menées par les élèves, ou prises dans la réalité quotidienne. Les unités de mesure, les notions d'opérations, la géométrie ne sont plus notions abstraites que l'on comprend si l'on peut.

Les activités de sciences, histoire, géographie permettent nombre d'études directes.

Quelques exemples : suivre la rivière qui coule dans sa ville d'amont en aval amène à bien comprendre les notions d'hydrographie ; on peut de là passer au fleuve important qu'elle rejoint et à tous les fleuves français.

Une année, nous sommes allés mensuellement au parc animalier en forêt de Rambouillet. Les observations, en situation, ont motivé les enfants et leur étude. De la même manière, nous avons étudié un étang privé pendant une année. Tout le programme de sciences y a trouvé place - pour compléter, les tâches de lecture ont été nombreuses et profitables - on a rédigé avec soin un album assez conséquent que les parents ont pu avoir en main.

Après avoir travaillé à la faculté d'Orsay sur les notions d'énergie et d'énergie solaire, nous avons pratiqué en classe ces travaux réalisant concrètement des cuiseurs solaires et étudiant ensuite les paramètres scientifiques découverts.

De la même manière, quand les notions de technologie furent au programme du CM, un petit matériel réalisé par les soins de notre IDEN permit de réaliser, en petits groupes, montages électriques et électroniques amenant au questionnement puis aux réponses.

L'enfant réalise, s'interroge, suit déjà un raisonnement scientifique beaucoup plus éducatif pour lui que de regarder ce que fait le maître, de l'écouter expliquer et de retenir ensuite. Quand on a oeuvré dans ces matières, on n'a pas encore visé l'expression de tous les aspects de la personnalité.

Le développement de l'enfant passe aussi par l'activité physique et l'expression orale, artistique

Comment ne pas négliger l'activité physique alors que l'on a tant à faire dans une classe ? Il faut d'abord y tenir car les enfants sont partie prenante. Je noterai, qu'en ce domaine, tous les déplacements en extérieur ont été comptés en éducation physique - la marche a toujours été considérée comme le sport le plus simple, le plus matériel. Nous nous sommes ainsi rendus à 15 km avec les CM2 au lieu où devait se dérouler la classe de nature. Vers ce but, personne n'a rechigné. Tous les après-midi étaient consacrés à des grands jeux de tradition qui demandaient autant de stratégie que de muscle.

Autre formule possible : en se basant sur les propositions actuelles de l'éducation nationale, nous avons organisé une demi-journée "patins à roulettes - skate-board"- Au départ, demande des élèves, décomposée en plusieurs temps : entraînement, présentation et proposition de figures et parcours à travailler puis compétition.

Dans les années 70, une classe avait monté pendant de nombreuses récréations "une pièce de théâtre". Sur le thème "des Indiens", s'était cristallisée la mise en scène d'un problème relationnel à l'intérieur du groupe. Cela en fut la résolution et ce spectacle, affiné, mis en scène, fut présenté aux parents, à des collèges. De là, je me suis servie de la thèse de M. Denneville pour approfondir cette activité qui était à la fois d'expression orale, artistique, relationnelle. Elle fut fructueuse et

certains enfants peu brillants en beaucoup de matières, commençaient là à exister, à réussir.

La classe coopérative

Toutes ces activités, ces techniques peuvent rester très formelles si elles ne se génèrent pas, ne sont pas portées par une vie de classe différente, une vie de classe qui, quelle qu'en soit la concrétisation, puisse s'appeler "classe coopérative" - (elle existe chez Freinet, au CET, au GFEN).

Dans une telle classe, l'adulte organise le temps, les lieux, de façon que tout enfant trouve place pour s'exprimer, pour faire valoir ses suggestions, ses motivations, pour que les conflits soient gérés par la classe, que chacun ait ses responsabilités.

C'est ainsi que Mokhtar, après avoir pu parler de sa circoncision, démarra en orthographe. Christian, élève de CM2 mais qui ne sait pas lire, ni écrire proposa toutefois une idée de roman qui emporta l'adhésion générale. Il pleurait lors des dictées de contrôle, mesurant enfin ses manques, mais s'accrocha alors à sa rééducation tri-hebdomadaire. Pierre-Yves, caractériel, commença à tenir compte de la classe et des autres. Il copia du travail - bien écrit, contrairement à son quotidien - pour une absente quand on accepta le campagnol qu'il avait amené, qu'on l'observa et le soigna toute une semaine.

Les responsabilités possibles à l'échelle de cette organisation de classe, suffisamment nombreuses et conséquentes, donnent une place à chacun, une valeur parfois inattendue et insoupçonnée. Il en est de même si toutes tâches, dans toutes disciplines sont prises en compte dans leurs résultats, le rythme de travail, la bonne volonté. Je me suis d'abord inspirée des systèmes préconisés par le GET avec niveau de couleur. Je l'ai ensuite complété en préparant pour chaque matière des fiches étapes (y compris pour musique - éducation physique - comportement - écriture - soin et présentation des travaux) qu'élève, parent, IDEN pouvaient consulter. Ces fiches en cinq niveaux, comme la notation A - B - C - D - E, partaient du niveau le plus faible ; au troisième palier, on était au niveau moyen du cours ou de l'âge considéré et au cinquième, on se trouvait nettement au-delà. Ces systèmes cassent la toute puissance du maître, donnent à tous le moyen de se rendre où il peut et rompent l'uniformisation par le bas, le haut, ou le centre.

Un exemple parmi de nombreux autres fera voir les enclenchements successifs de la réussite possible. Ainsi Eric (CM1 - un an de retard) ramasse spontanément les papiers du préau à la fin de la récréation, fait sanctionné par un haut niveau de comportement ; deux jours plus tard, il produit un très beau dessin auquel la classe a attribué la valeur maximum ; la semaine suivante, il s'avisait de comprendre pourquoi il ne réussissait pas les soustractions à retenues.

Dans ce système, les punitions, lignes, conjugaisons, etc., disparaissent d'elles-mêmes, remplacées par des pénalisations de niveau, des privations de responsabilités ou de tâches inaccessibles à celui qui ne s'en donne pas la peine.

Le problème de la notation trouve aussi sa solution même s'il reste des notations chiffrées indispensables par exemple pour les contrôles relatifs à l'entrée en 6ème.

Je ne décrirai pas ce que demande la concrétisation matérielle de ce fonctionnement (qui peut d'ailleurs varier en liaison avec la personnalité du maître) mais je soulignerai que dans la classe coopérative, la formation morale, la formation du caractère se trouvent incluses dans son existence même.

Comprendre et aider l'enfant souffrant

J'ai gardé, pour cette dernière partie, une préoccupation "souterraine" toujours sous-jacente à ma démarche pédagogique : l'enfant souffrant quelle qu'en soit la cause.

Les CEMEA insistent sur l'accueil réservé à l'enfant. Ils en montraient l'importance. Cet accueil, nourri ensuite d'une part de confiance dans ses possibles, ouvrait une première porte. La manière dont on s'adresse à vous, que vous soyez sale ou inculte, conditionne votre réponse.

Cette attitude, a priori, je l'ai trouvée confirmée dans la découverte de ce que l'on nomme l'effet Pygmalion. "Ces souris toutes semblables qui évoluaient mieux et plus rapidement quand on les avait présentées comme supérieures à celles du second lot...". Quand on a réalisé tout ce que peut induire notre attente au niveau de chaque enfant, on ne peut plus jamais se permettre le pessimisme dès le départ.

La revue de *L'École des parents et des Éducateurs* m'a été d'un apport inestimable, tout comme les paroles et "écrits" de Françoise Dolto, de Bettelheim. Ils m'ont souvent permis de présenter juste, de comprendre, de chercher les moyens aussi bien dans les rapports avec les parents qu'avec les professionnels de la psychologie, qu'au travers de la vie de la classe, de trouver comment aider, au moins un peu, une souffrance qui ne relevait pas forcément de l'école mais qui contraignait la réussite scolaire.

Antoine de la Garanderie qui a mis en lumière les profils soit visuel, soit auditif et les conséquences pour l'élève m'a donné l'occasion de modifications précises au cours des leçons afin qu'un plus grand nombre en tire profit.

Bien qu'ayant assez souvent utilisé le travail par petits groupes (référence Cousinet), je n'en ai pas encore parlé car pour qu'il ait de l'intérêt pour la qualité du travail, pour la formation de l'esprit, il est assez difficile à manier. En ce domaine, les études d'André Flieller sur la coéducation en intelligence m'ont révélé que le meilleur groupement était celui de plusieurs élèves de niveau différent mais assez voisin. La prise en compte de cette dimension améliora notablement tous les travaux réalisés dans cette structure et des élèves de niveau assez faible, ensemble, ont pu franchir quelques longueurs de plus.

Ce souci, cette intuition, cette présence, cette aide à l'enfant souffrant, j'ai découvert fort loin dans ma carrière que je la devais d'abord et comme une marque indélébile à ma jeune institutrice d'école primaire, Madame Boury, nullement chercheur, ni théoricienne d'ailleurs. Mais elle avait su respecter ma timidité, mon caractère trop sérieux et peu joueur et sa classe était, pour moi, un havre de paix.

Après avoir répertorié toutes les interférences entre mes questions et les réponses que j'avais rencontrées, il s'avéra que leur nombre imposait de ne pas tout retenir. J'ai choisi quelques éléments caractéristiques, ceux qu'il plaisait le plus à ma plume de transcrire.

Il m'a été agréable de rendre à chacun ce que je lui dois et par la même occasion de le remercier. Je n'ai cité ni tous les livres, ni chaque personne ; ce qui n'enlève rien à la réalité de leur apport et avant tout au bénéfique pour nombre d'enfants, les premiers concernés, en fait.

Brigitte CHAREYRE

Institutrice honoraire

Sources d'information et de formation :

Dès 1952 : Découverte des CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) de leurs stages, de leur revue *Vers l'éducation nouvelle*, leur école de Boulogne Billancourt dirigée par Madame Niox-Château, expérience relatée dans un livre (pédagogie montessorienne).

J'y ai trouvé aussi les livres d'André BERGE, d'Irène LEZINE (développement quotidien de l'enfant), de Marcel COHEN (études sur le langage).

- LEZINE, I.- *Le développement psychologique de la première enfance*. Paris : PUF, 1976, 163 p.
- COHEN, M.- *Le langage, structure et évolution*. Paris : Éditions sociales, 1950. 144 p.

En 1957, j'ai découvert la revue *L'école des parents* et pendant plus de trente ans j'y ai puisé nombre de recherches et réflexions constructives.

Ensuite en 1967, le mouvement FREINET, ses outils fabriqués par la CEL (Coopérative de l'enseignement laïc), les nombreux livres de FREINET, entre autres :

- FREINET, C.- *La part du maître. Huit jours de classe*. Cannes : École moderne française, 1966. 144 p.
- FREINET, C.- *Le journal scolaire*. Cannes : École moderne française, 1967. 124 p.
- FREINET, C.- *Le texte libre*. Cannes : École moderne française, 1960. 80 p.

Parallèlement, plusieurs livres décisifs :

- UNESCO.- *Manuel de l'Unesco pour l'enseignement des sciences*. Paris : Unesco, 1967, 303 p.
- MIALARET, G., DOTRENS, R. - *Éduquer et instruire*. Paris : Nathan, Unesco, 1966. 367 p.
- DOTRENS, R.- *L'enseignement individualisé*. Paris : Neuchâtel Delachaux et Niestlé, 1963. 229 p.

Années 1967 à 1992 : Je travaille avec *Rencontres pédagogiques* qui regroupe les écoles nouvelles que je visiterai telles "la Source" à Meudon (dirigée par Françoise JASSON), "L'école du Père Castor" à Antony (dirigée par Marie RIST), l'école Decroly de Saint-Mandé (dirigée par Melle VALLOTON). La première s'inspire des théories de Roger COUSINET, La troisième des principes de DECROLY. Elles publient aussi une revue.

Dans le même temps, Jean VIAL essaie, à la Sorbonne, de coordonner tout ce qui jaillit ici ou là.

D.J.S. (Défense de la Jeunesse Scolaire) s'acharne à montrer les erreurs et les possibles de l'école.

- BATAILLON, M., BERGE, A., WALTER, F.- *Rebâtir l'école*. Paris : Fayot, 1967, 348 p. (Études et documents).

Apparaissent aussi sur mon chemin :

le GET (Groupe d'Éducation Thérapeutique) avec Fernand OURY et Aïda VASQUEZ,

- OURY, F., VASQUEZ, A. - *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : F. Maspéro, 1971-1974, 2 vol. 795 p.

le GFEN (le Groupe Français d'Éducation Nouvelle) qui peu à peu a publié de nombreux ouvrages ou brochures

- Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN).- *Agir ensemble à l'école : la pédagogie du projet*. Tournai : Casterman, 1982. 186 p.
- Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN).- *L'échec scolaire : "doué ou non doué"*. Paris : Les Éditions sociales, 1974. 333 p.

les *Cahiers pédagogiques du CRAP* (Centre de Recherche et d'Action Pédagogiques) toujours fournis et très documentés.

Puis après 1975,

Maurice DUSSARDIER, IDEN, dont je citerai les livres : *Les classe de neige et Pour une école heureuse* que j'ai eu la chance d'avoir comme inspecteur un certain nombre d'années.

- DUSSARDIER, M. - *Les classes de neige : découverte du milieu montagnard*. Paris : Nathan, 1986.
- DUSSARDIER, M. - *Une école pour être heureux. Une expérience d'éducation active*. Paris : Nathan, 1977. 112 p.

Nicole LERAY, responsable de la formation continue à Paris X-Orsay.

La thèse de Jean DENNEVILLE sur l'improvisation théâtrale à partir du travail d'Alain KNAPP.

Les écrits de Françoise DOLTO :

- DOLTO, F. - *La cause des enfants*. Paris : R. Laffont, 1986. 469 p.
- DOLTO, F. - *Le cas Dominique*. Paris : Seuil, 1971. 258 p.
- DOLTO, F. - *Lorsque l'enfant paraît*. Paris : Seuil, 1990. 575.p.

Ceux de Bruno BETTELHEIM :

- BETTELHEIM, B. - *Dialogue avec les mères*. Carlier, T. trad. Paris : R. Laffont, 1973. 309 p.
- BETTELHEIM, B. - *La lecture et l'enfant*. Paris : R. Laffont, 1983. 255 p.
- BETTELHEIM, B. - *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : R. Laffont, 1977. 404 p.
- BETTELHEIM, B. - *Un lieu où renaître*. Paris : R. Laffont, 1975. 520 p.

Citons aussi :

- LA GARANDERIE, A. de. - *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*. Paris : Le Centurion, 1980. 259 p.
 - FLIELLER, A. - *La coéducation et l'intelligence*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1986. 229 p.
 - RICHAUDEAU, F., REMOND, G. - *Je deviens un vrai lecteur : de 9 ans à 11 ans*. Paris : Retz, 1978. 288 p.
- j'ajouterais aussi :
- MOLLO, S. - *L'école dans la société. Psychosociologie des modèles éducatifs*. Paris : Dunod, 1970. 306 p.
 - CHAPOUTON, A. M. - *L'année du Mistouflan : une expérience de lecture ouverte*. Paris : Fleurus, 1975. 188 p.
 - MAGER, R. - *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris : Gauthier-Villars, 1972. 60 p.
 - MALSON, I. - *Les enfants sauvages : mythe et réalité*. Paris : Union générale d'éditions, 1964. 246 p.

